L'ADOLESCENCE : CROISSANCE ET DÉVELOPPEMENT

LIONEL DESJARLAIS

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette étude reflète l'opinion de l'auteur et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.

© Le ministre de l'Éducation, Ontario, 1985
Queen's Park
Toronto, Ontario

Données de catalogage avant publication (Canada)

Desjarlais, Lionel.
L'adolescence

ISBN 0-7729-0719-6

1. Adolescence. I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.

LB1135.D47 1985 612'.661 85-093039-1

ON02843

On peut en commander d'autres exemplaires aux adresses suivantes:

Librairie du gouvernement de l'Ontario
880, rue Bay
Toronto, Ontario
M7A 1N8

(par la poste)
Centre des publications
880, rue Bay, 5e étage
Toronto, Ontario
M7A 1N8

ou

Service des publications
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto, Ontario
M5S 1V6

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE : L'ADOLESCENCE 2

Chapitre 1 - L'adolescence : un survol 4

1. La signification de l'adolescence 4
2. Les théories de l'adolescence 6
3. Les buts de l'adolescence 13

DEUXIÈME PARTIE : LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE DURANT L'ADOLESCENCE 18

Chapitre 2 - La croissance et le développement physique 19

1. La croissance de l'adolescent 21
2. Tendances séculaires de la croissance et du développement 34
3. Effets psychologiques des changements physiologiques 36
4. Autres phénomènes physiologiques 39
5. Conceptions erronées de la croissance des adolescents 39
6. Le rythme biologique de la conscience 40
7. Implications pédagogiques 44

TROISIÈME PARTIE : LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL DURANT L'ADOLESCENCE 49

INTRODUCTION 50

Chapitre 3 - La conception piagétienne du développement cognitif 52

1. La nature de l'intelligence 52
2. Les concepts fondamentaux chez Jean Piaget 54
3. Les stades du développement intellectuel chez l'enfant (zéro à onze ans) 57
4. Le stade des opérations formelles 59
5. Les conséquences de l'apparition de la pensée formelle chez l'adolescent 64
6. Les implications éducationnelles 66

Chapitre 4 - La perspective vygotskyenne du développement cognitif 70

1. L'approche vygotskyenne 71
2. La formation des concepts 72
3. Le rôle de l'enseignement dans le développement de la pensée 75

Chapitre 5 - Les styles percepto-cognitifs et le fonctionnement intellectuel de l'adolescent 82

1. La dimension réflexivité-impulsivité 85
2. La dépendance-indépendance du champ 89
3. Les orientations pédagogiques 95

Chapitre 6 - Les aspects quantitatifs de l'intelligence 97

1. Les fondements théoriques des tests d'intelligence 98
2. La méthodologie des tests d'intelligence 100
3. Le taux de croissance intellectuelle durant l'adolescence 101
4. La constance du quotient intellectuel 103
5. La différentiation des aptitudes mentales durant l'adolescence 105
6. Les différences sexuelles relatives à l'intelligence 107
7. Les implications pédagogiques 109

QUATRIÈME PARTIE : LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIF ET SOCIAL DURANT L'ADOLESCENCE 118

INTRODUCTION 119

Chapitre 7 - Le développement émotif 122

1. Maturité émotive 122
2. Émotivité excessive 125
3. Les états agressifs 128
4. Les états d'inhibition 133
   (a) la peur 133
   (b) l'anxiété et les soucis 137
5. Les états joyeux et heureux 142
6. L'image de soi 145

Chapitre 8 - Le développement social 157

1. La famille 157
2. Les pairs 170
3. L'école 179

CINQUIÈME PARTIE : LE DÉVELOPPEMENT MORAL DURANT L'ADOLESCENCE 193

INTRODUCTION 194

Chapitre 9 - Les théories du développement moral 195

1. Le modèle de la transmission culturelle 195
2. Le modèle pédocentrique 200
3. Le modèle interactionniste 203

Chapitre 10 - Les conditions du développement moral à l'adolescence 208

1. La pensée formelle et le stade postconventionnel 208
2. La pensée formelle: condition nécessaire mais non suffisante 210
3. Décentration sociale et développement moral 213
4. Affectivité et développement moral 215

Chapitre 11 - Implications éducatives 219

1. Trois modèles d'éducation morale 220
2. L'éducation morale de l'adolescent 223

BIBLIOGRAPHIE 230

LISTE DES TABLEAUX

I.	Les cinq premières étapes du développement psycho-social, selon Erikson	10
II.	Stades de la maturation sexuelle chez les filles	28
III.	Stades de la maturation sexuelle chez les garçons	29
IV.	Les styles percepto-cognitifs et le fonctionnement intellectuel de l'adolescent	84
V.	Les trois causes les plus communes de disputes avec les parents, selon les adolescents eux-mêmes	167
VI.	Parallélisme entre l'hiérarchie des besoins de Maslow et les stades de Kohlberg	216

LISTE DES FIGURES

1.	Rythme de croissance des filles et des garçons de l'âge de sept à dix-huit ans	21
2.	Courbes illustrant le taux de croissance	22
3.	Comparaison de l'évolution de la croissance physique chez la fille et chez le garcon	30
4.	Alternance du cycle fondamental repos-activité	43
5.	Les alternances circadiennes superposées au CFRA sur une période de vingt-quatre heures	46
6.	Corrélation entre l'intelligence mesurée à chaque année et l'intelligence mesurée à l'âge de 18 ans	104
7.	Augmentation et déclin de l'excitabilité chez les enfants et les adolescents	126
8.	L'importance donnée par les adolescents à divers problèmes personnels	139
9.	Les stades de développement de groupes d'adolescents	176

Cet ouvrage est dédié à mon épouse, Jeannette, et à mes trois enfants, Guy, Thérèse et Lucie.

RECONNAISSANCE

Au début de cet ouvrage, je désire exprimer toute ma reconnaissance aux professeurs John Rackauskas, Ph. D., Vytenis Damusis, Ph. D., et Floyd Smith, Ph. D., qui m'ont assisté en fournissant la grande partie de la documentation de fond pour ce travail. Je tiens aussi à souligner la collaboration spéciale apportée par les professeurs Gérard Artaud, Ph. D., et René Bédard, Ph. D., dans les domaines de l'éducation morale durant l'adolescence et de la conception piagétienne respectivement. Je veux aussi mentionner la précieuse collaboration du secrétariat de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa dans la préparation du manuscrit et en particulier la participation de Guylaine Lepage-Houle, Danielle Blais, Madeleine Boisvert et Carole Boucher. Enfin, je désire reconnaître l'appui qui m'a été accordé par les autorités de la Faculté d'éducation.

INTRODUCTION

Dans cet ouvrage, nous présenterons aux parents et éducateurs les principales conclusions des recherches portant sur les jeunes adolescents tels qu'on les observe dans nos écoles intermédiaires et secondaires. Nous avons voulu faire à la fois une analyse et une synthèse des études les plus marquantes ayant paru depuis les années 1930. Notre étude montre que la décennie 1965-1975 a probablement été la plus riche en fait de recherches sur l'adolescence. On y a étudié à peu près tous les aspects du comportement des adolescents. Les références aux études parachevées pendant cette période dominent dans les ouvrages les plus récents sur le sujet de l'adolescence.

Notre ouvrage se divise en cinq parties. En premier lieu nous traitons de l'adolescence en général. Nous présentons ensuite les grandes lignes du développement physique durant l'adolescence. La troisième partie explore le développement intellectuel durant l'adolescence; cette partie comprend quatre chapitres où, tour à tour, il est question de la conception piagétienne du développement intellectuel, de la perspective vygotskyenne de la formation des concepts, des styles percepto-cognitifs et finalement des aspects quantitatifs de l'intelligence. Une quatrième partie est consacrée au développement émotif et social des adolescents; cette section comporte deux chapitres traitant de ces deux aspects du développement. Finalement, la question du développement moral est abordée dans la cinquième partie qui comprend trois chapitres: le premier présente un bref aperçu des théories du développement moral, le deuxième discute des condtions qui président à ce développement et le dernier traite des implications éducatives.

En publiant cet ouvrage, nous croyons offrir aux éducateurs et aux parents un outil qui permettra de mieux répondre aux besoins des jeunes adolecents.

PREMIÈRE PARTIE: L'ADOLESCENCE

La tragédie pour les adolescents de nos jours c'est qu'ils vivent leur adolescence au moment même où la société vit la sienne.

J.-M. Beniskos

L'ADOLESCENCE:

CHAPITRE 1

UN SURVOL

Sans entrer dans le détail de la croissance de l'adolescent sous ses divers asppects, le présent chapitre se veut une introduction du sujet à l'étude: l'adolescence. Il sera donc question de la signification de l'adolescence, des théories de l'adolescence et finalement des tâches développementales qui caractérisent cette période.

1. La signification de l'adolescence

La description qu'un observateur fait de l'adolescence dépend de la situation dans laquelle il se trouve; cette description peut varier selon l'époque, la culture et le point de vue théorique de l'observateur. Le terme **adolescent** est dérivé du verbe latin **adolescere** qui signifie **grandir.** Bien que l'on puisse considérer l'adolescence comme une période de transition, Hurlock (1980), Ausubel (1954) et Osterrieth (1969) signalent qu'elle n'est pas séparée de l'enfance ni sans rapports avec elle. Ausubel (1954) pose comme axiome que les expériences vécues au cours de l'enfance conditionnent le développement de l'adolescent. Les années de la maturité reflètent à leur tour les événements vécus au cours de l'adolescence.

Stone et Church (1968) font remarquer que l'on confère deux sens différents au terme **adolescence:** (1) au plan du développement physique, l'adolescence s'étend depuis l'élan de croissance prépubertaire jusqu'à la réalisation de la pleine maturité physique; (2) au plan psychologique, l'adolescence est un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près avec la puberté et qui se termine, comme le dit Ausubel, lorsque l'individu a acquis son "indépendance d'action" - c'est-à-dire lorsqu'il est émotivement et socialement mûr et qu'il possède l'expérience, l'habileté et la motivation nécessaires à l'accomplissement de son rôle adulte.

Pour Erikson (1962) le thème central de l'adolescence est celui de l'identité. Il s'agit d'une étape durant laquelle l'adolescent opère, au moyen de ses nouvelles capacités d'intégration, la synthèse des

connaissances acquises sur sa personne durant l'enfance; il se façonne ainsi une image de soi logique qui prolonge sa perception de soi du passé tout en le préparant pour l'avenir.

L'âge de la maturation sexuelle varie tellement qu'il est difficile de savoir quand débute au juste l'adolescence. Il est plus réaliste d'employer des indices physiologiques que de se fier à l'âge de la puberté, qui annonce le début du processus de maturation sexuelle, varie énormément selon le sexe et selon chaque individu. Selon Hurlock (1980), l'adolescence va de 13 à 18 ans chez les filles et de 14 à 18 ans chez les garçons. Cet auteur distingue deux périodes de l'adolescence et il en fixe la ligne de démarcation à 17 ans.

Durant la jeune adolescence, l'individu se préoccupe des profonds changements que subit son corps. Il affirme aussi son indépendance face à la situation de dépendance sociale qu'il a vécue durant son enfance. En plus de partager les préoccupations des jeunes adolescents, l'adolescent avancé est contraint de s'adapter aux responsabilités du monde adulte en ce qui a trait à la sexualité, au mariage, à la carrière, à la politique et au rôle de parent.

Selon Hurlock (1980), la puberté fait partie intégrante de l'adolescence sans toutefois en être synonyme. L'adolescence englobe tous les aspects du processus de maturation et non seulement les aspects sexuels. Cette opinion ne fait pas l'unanimité chez les psychologues. Ainsi, McCandless (1979) identifie l'adolescence à une période de développement psychosocial qui commence à la fin de la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendence d'action.

Selon Hurlock (1980), la puberté est une période qui recouvre à peu près également la fin de l'enfance et le début de l'adolescence. Ainsi, pendant deux ans, le corps se prépare à la reproduction et, pendant deux autres années, le processus se complète. Les termes **préadolescence** ou **pubescence** désignent les deux premières années tandis que la **puberté** signale le début de la maturation sexuelle. L'enfant pubescent n'est pas un adolescent, puisqu'il n'est pas encore mûr sexuellement; il n'est pas non plus un enfant, puisque déjà son corps et son comportement se modifient et que le processus de transformation de ses caractéristiques d'enfance en caractéristiques adultes s'amorce.

De plus en plus d'auteurs contemporains parlent de la **transescence** pour indiquer la période de maturation physique et psychologique qui précède l'adolescence.

La phase centrale de la puberté se situe entre 12 et 15 ans; elle peut cependant apparaître à n'importe quel moment entre 9 et 17 ans chez les filles et d'un à deux ans plus tard chez les garçons. Le

déclenchement exact de la puberté dépend du rythme de croissance propre de l'individu et des facteurs externes et internes qui l'influencent.

2. Les théories de l'adolescence

i) La nature et la valeur des théories

Depuis le début du siècle, on accorde une attention toute spéciale à cette période de développement qu'est l'adolescence. Nous disposons donc d'un grand nombre de données de recherches et il nous faut les regrouper de façon systématique si l'on veut s'y retrouver. Les théories nous permettent d'arriver à cette fin. Elles consistent avant tout en des schèmes conceptuels qui regroupent des hypothèses pertinentes, systématiquement reliées entre elles, et en un ensemble de définitions empiriques.

Depuis le début du siècle, plusieurs théories de l'adolescence ont vu le jour. En principe, elles appuient l'hypothèse selon laquelle l'adolescence constitue une période unique du développement de l'individu. En outre, elles rapportent toutes essentiellement les mêmes données concernant les changements biologiques et physiques. Elles diffèrent cependant dans leur évaluation de l'influence des changements biologiques sur les processus biologiques, psychologiques, psychosociaux, sociologiques ou anthropologiques (Beller, 1968).

ii) Théories biologiques

Le père de la psychologie de l'adolescence, G. Stanley Hall, est le premier théoricien d'importance à s'intéresser à cette période du développement humain. On peut qualifier sa théorie de biologique puisqu'elle explique le développement de l'espèce humaine par le programme génétique inscrit à l'intérieur de chaque individu. La théorie de Hall ne laisse que peu de place aux facteurs provenant du milieu. Bien qu'il ne néglige pas tout à fait les influences culturelles, il demeure convaincu que les changements de comportement observés durant l'adolescence sont entièrement conditionnés par des événements physiologiques qui dépendent du fonctionnement des glandes endocrines. S'appuyant en grande partie sur la conception darwinienne de l'évolution, Hall fait de la notion de récapitulation une des hypothèses importantes de sa théorie. Selon ce point de vue, la structure génétique de l'individu incorpore les événements historiques. Ainsi, l'individu passe par des périodes comparables à celles de

l'histoire de l'humanité. Hall recommande donc d'accepter un tel déroulement et il décrit l'adolescence comme une période de **sturm und drang** inévitable.

Tout comme Hall, Arnold Gesell élabore une théorie de cycles de comportement déterminés par des facteurs de maturation. On qualifie sa théorie de morphogénétique en ce sens que, "bien que les facteurs du milieu facilitent ou inhibent la croissance, l'orientation fondamentale de celle-ci est soumise aux puissances inhérentes à la maturation" (Beller, 1968). Gesell est l'un des plus ardents partisans de l'observation systématique et détaillée des diverses étapes du développement de l'individu depuis l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence. Sa conception des cycles répétés d'innovation, d'intégration et d'équilibre, déterminés par le processus de maturation, occupe une place importante dans sa théorie. Dans un tel système, la croissance apparaît comme une série d'oscillations en forme de spirale "déterminant des moments de progrès rapides et des moments de régression utiles pour consolider l'acquis, suivis à leur tour par des pointes de progression et ainsi de suite, de l'enfance à l'âge adulte" (Cloutier 1982). Cet "entrelacement réciproque" nous fait voir l'adolescence comme un temps de vives contradictions au plan du comportement selon les différents niveaux d'âge. Ceux qui ont affaire aux adolescents doivent s'attendre à des comportements difficiles durant les périodes d'innovation et d'intégration non résolues, alors que, durant les périodes d'équilibre, on remarque chez l'adolescent un sentiment de sérénité.

Une idée chère à Gesell est celle de l'interaction adolescent-parents. Il rappelle que les parents eux aussi sont en développement "de sorte que la qualité de l'interaction est fonction du synchronisme de leur évolution mutuelle" (de Gesell, Ilg et Ames 1956, cité par Cloutier 1982). "Toute cette notion d'interactiion parents-enfant constitue aujourd'hui un élément de base dans le développement tel que conçu par l'approche écologique" (Belsky 1981, cité par Cloutier 1982).

Il existe également plusieurs autres théories biologiques dont la théorie des types morphologiques de Kretschmer et la théorie des formes corporelles de Zeller.

iii) Théories culturelles et sociologiques

Ce sont les anthropologues de la culture qui contestent avec le plus d'énergie la justesse du point de vue biologique. Dès 1925, Margaret Mead présente un nombre considérable de données portant sur la psychologie comparée de l'adolescence. Ses études de la culture samoane montrent que les expériences

vécues par les adolescents occidentaux ne sont pas inévitables et qu'il existe divers niveaux de conflit, de stress et de difficulté. En règle générale, les théories culturelles affirment que ce sont les conditions du milieu culturel qui déterminent si le développement sera continu ou s'il se fera par étapes.

Selon Ausubel (1954), bien que les anthropologues de la culture aient corrigé le parti pris ethnocentrique propre au point de vue biologique, ils font eux aussi fausse route en concluant illogiquement, à partir de leur hypothèse du rapport "développement-culture":

> que l'on peut percevoir toute la psychologie de l'adolescent comme le résultat de normes et de restrictions imposées par le milieu dans lequel l'enfant évolue et qui inhibent, remettent à plus tard ou règlent les actes, sexuels ou autes, qu'il peut accomplir en tant que personne en pleine maturation.

iv) La théorie psychanalytique

La théorie psychanalytique n'appartient ni à l'approche biologique ni à l'approche culturelle. Certes, la théorie psychanalytique classique insiste sur l'importance des facteurs biologiques; cependant, certains psychanalystes, comme Erikson, accordent beaucoup plus d'importance à la culture et au milieu. Les études d'Erikson nous fournissent des intuitions très riches sur la réflexion et les sentiments des adolescents et sur la nature de la crise d'identité qu'ils subissent à divers degrés. Les étapes psychosociales du développement du moi, selon Erikson, offrent une explication de la continuité du développement de la personnalité tout au long de la vie. À titre d'illustration, le **Tableau N° I** présente de façon schématique les cinq premières étapes psychosociales de développement selon Erikson.

Comme Erikson, Harry Stack Sullivan (1953) étend la portée de la théorie psychanalytique. Cet auteur contribue de façon marquée à la compréhension de la psychologie de l'adolescence en faisant ressortir l'importance des relations interpersonnelles et de leur effet sur le développement de l'image de soi. La théorie interpersonnelle de Sullivan renferme implicitement les généralisaitons suivantes : une image de soi à caractère positif se développe dans une ambiance d'approbation et de soutien; une image de soi négative est le résultat de jugements négatifs.

Les plus récents développements de la théorie psychanalytique insistent davantage sur l'importance de la réalité extérieure. Conger (1977) illustre ce phénomène en mentionnant la reconnaissance, par Anna Freud, de l'occasion qui s'offre à l'adolescent de remédier aux conséquences des expériences

passées malheureuses et l'importance accordée par Otto Rank au moi conscient par opposition à l'inconscient dans les activités de création et de production de l'être humain.

v) Les théories psychologiques

Ce qui caractérise les théories psychologiques, c'est l'importance accordée au rôle médiateur des processus psychologiques dans le développement de l'adolescent. Kurt Lewin et Edward Spranger sont les principaux théoriciens de cette école. Leurs théories s'appuient sur des études de l'expérience individuelle, études qui portent surtout sur les états de conscience, la perception, les valeurs, les conflits internes et le stress.

Lewin s'attache avant tout à interpréter le comportement de l'organisme comme étant le résultat d'une interaction dynamique entre une personne et son milieu. L'aspect fondamental de sa théorie s'exprime par la formule suivante : le comportement (C) est fonction de la personne (P) et de son milieu (M). P et M sont ici des variables interdépendantes. Il faut donc, pour comprendre un individu, tenir compte de cet individu en interaction avec son milieu.

TABLEAU Nº I

LES CINQ PREMIÈRES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL SELON ERIKSON [1]

Première année de vie	**Confiance** opposée à **méfiance.** Des soins suffisants et une réelle affection font voir le monde comme étant sûr et digne de confiance. Des soins insuffisants et le rejet engendrent la peur et la défiance.
Deuxième année	**Autonomie** opposée à **doute.** Des occasions qui donnent à l'enfant la chance de faire des essais à son propre rythme et à sa façon conduisent à l'autonomie. L'hyperprotection ou le manque d'appui peuvent le mener à douter de son habileté à se contrôler lui-même et à contrôler son milieu.
De la troisième à la sixième année	**Initiative** opposée à **culpabilité.** La liberté de s'adonner à des activités et la patience de répondre aux questions conduisent à l'initiative. Une restriction des activités et une attitude impatiente face aux questions entraînent la culpabilité.
De la sixième à la puberté	**Industrie** opposée à **infériorité.** La permission de faire des choses et le fait d'être félicité de ses réussites engendrent l'initiative. Une limitation des activités et la critique de ce qui est fait engendrent l'infériorité.
L'adolescence	**Identité** opposée à **confusion d'identité.** La reconnaisance de la continuité et de l'identité de sa personnalité, même face à différentes réactions de diverses personnes, engendre l'identité. L'incapacité d'établir la stabilité des traits dans la perception de soi conduit à la confusion des rôles.

1. Source R.F. Biehler, **Psychology Applied to Teaching,** Boston, Houghton Mifflin Co. 1974.

Edward Spranger insiste sur la découverte du moi et sur la totalité de la structure du psychisme. Ses idées s'harmonisent avec celles de la psychologie de la forme ou de la **gestalt** en ce qu'il se préoccupe d'abord des forces dynamiques internes ainsi que de l'expérience vécue et de la conception de soi de l'individu. Son point de vue, appelé la théorie de la **Geisteswissenschafliche**, continue d'influencer la psychologie européenne (Conger, 1977). Il apporte une solution au conflit entre la théorie du développement par étapes d'une part, à la théorie du développement continu et de l'affectivité intense d'autre part : il déclare que le développement de l'adolescent peut varier d'un individu à l'autre. Selon lui, il existe trois types de développement chez les adolescents :

> Le **premier type** qui correspond à l'idée que se fait Hall du développement de l'adolescent, est vécu comme une forme de renaissance : lorsque l'individu atteint l'âge de la maturité, il se perçoit comme une nouvelle personne. Cette période de tempêtes, de stress, de tensions et de crises occasionne un changement de la personnalité. Comme le souligne Hall, elle s'apparente à une conversion religieuse.
>
> Le **deuxième type** consiste en un processus de croissance lent et continu ainsi qu'en une acquisition des valeurs et des idées culturelles véhiculées par la société; il ne comprend toutefois pas de changement fondamental de la personnalité.
>
> Le **troisième type** est un processus de croissance auquel l'individu prend une part active. C'est consciemment que le jeune s'améliore et se façonne en surmontant les troubles et les crises au moyen d'efforts personnels et énergiques orientés vers un but. Les caractéristiques dominantes de ce type sont le contrôle de soi et la discipline personnelle qui sont, selon Spranger, liés à un type de personnalité en tension vers le pouvoir.

vi) Une théorie psychobiologique-psychosociale de l'adolescence

La tentative d'Ausubel de donner un cadre théorique aux données accumulées jusqu'en 1950 nous permet de concilier le point de vue biologique et le point de vue culturel. L'adolescence est ici perçue comme une étape distincte du développement de la personnalité, étape engendrée par des changements significatifs de l'état biosocial de l'enfant (Ausubel, 1954). Comme ces changements représentent une discontinuité par rapport aux conditions biosociales antérieures, une réorganisation considérable de la personnalité est essentielle. Ausubel établit une différence entre les problèmes de l'adolescence qui sont liés à des tendances générales et universelles de développement d'une part et les problèmes qui sont entièrement conditionnés par des facteurs culturels et des moyens de contrôles propres à une

culture donnée d'autre part. Il définit empiriquement le premier groupe comme étant d'origine psychobiologique et le second comme étant d'origine psychosociale. McCandless (1970) exprime l'essentiel de la position d'Ausubel en ces termes :

> Les aspects psychobiologiques de l'adolescence renvoient aux facteurs universels qui sont indépendants de la culture dans laquelle un adolescent se développe; parmi ceux-ci on peut mentionner la maturité sexuelle, l'augmentaion de la taille, du poids et de la force, le développement des caractères sexuels secondaires et la modification de l'image de soi et du rang social. De tels facteurs entraînent des changements personnels et sociaux, que l'on vive en Amérique, au Pakistan ou au Dahomey. Lorsque l'on devient aussi grand et aussi fort que son père ou que sa mère, il faut, dans toutes les sociétés, changer son mode de vie à la suite de tels changements qui sont de nature à la fois personnelle et sociale, l'adolescent doit trouver de nouveaux modes d'adaptation ou de socialisation. Les différents moyens que chaque culture développe pour permettre cette adaptation à des facteurs universels constituent les aspects psychosociaux de l'adolescence.
>
> Lorsqu'un individu a atteint, ou presque, la maturité psychobiologique quant à sa taille et à sa force, il peut alors accomplir par lui-même certaines choses que d'autres faisaient auparavant pour lui. Mais c'est la culture qui détermine quelles seront ces choses qu'il pourra désormais accomplir : elles sont de nature psychosociale (McCandless, 1970).

Ausubel (1977) a discuté longuement des raisons qui l'ont amené à proposer l'existence d'un noyau de problèmes psychobiologiques commun aux adolescents de nombreuses cultures différentes.

1. Partout, l'adolescence constitue une étape de transition dans le développement de la personnalité. De par leur nature, toutes les périodes de transition ont en commun plusieurs propriétés et entraînent avec elles des groupes caractéristiques de problèmes psychologiques qui surviennent inévitablement lorsque des individus ont à faire face à des changements dans leur situation biosociale.
2. Une seconde source d'uniformité psychobiologique découle du groupe de changements physiologiques et anatomiques que l'on associe universellement à l'adolescence. Ces changements font naître de nouvelles pulsions, de nouvelles émotions et suscitent de nouvelles étapes dans le processus de la prise de conscience.
3. Dans presque toutes les cultures, on reconnaît que l'âge de la puberté est le moment clé pour l'amorce des changements dans le statut de la personnalité propres à l'adolescence.

4. On peut comparer le développement de l'adolescent d'une culture à l'autre puisque plusieurs aspects bien importants du processus maturationnel de la personnalité dépendent fortement d'attitudes parentales qui se retrouvent dans toutes les cultures.
5. Enfin, il y a universalité des diverses techniques d'adaptation dont disposent les adolescents pour faire face aux déséquilibres qu'entraînent les problèmes d'adaptation à leur nouveau statut : la répression, l'agression, le retrait, la projection, la compensation et le déplacement. Ici encore, on ne peut nier que le choix et la fréquence de ces mécanismes ainsi que la forme précise qu'ils empruntent varient selon la tolérance de chaque culture aux différents comportements défensifs. Cependant, de telles réactions sont une partie si fondamentale du répertoire d'adaptaion des êtres humains qu'on ne peut éliminer les préférences individuelles résultant des facteurs uniques déterminés par la constitution et par le milieu des pre nières années (Ausubel, 1954).

Ausubel définit les problèmes psychosociaux comme suit :

> Les problèmes psychosociaux comprennent les aspects spécifiques du développement de l'adolescence particulièrement conditionnés par la nature spéciale du milieu culturel. Nous nous préoccupons donc ici des facteurs qui expliquent les différences dans le processus de développement des diverses cultures plutôt que de ceux qui rendent compte des ressemblances (Ausubel 1954).

3. Les buts de l'adolescence

Dans les sociétés primitives, la période de la puberté sert à préparer les garçons et les filles à la vie adulte. Dans les sociétés modernes, la période plus longue de l'adolescence sert à préparer les adolescents à faire face aux exigences spéciales de la vie d'un adulte dans une société qui est aujourd'hui dominée par la technologie mais qui se déplace vers une ère décrite par plusieurs comme une société d'information.

Ce sont surtout les capacités de croissance de l'individu ainsi que les exigences de sa culture qui déterminent les buts de l'adolescence dans une société moderne. Les changements qui surviennent durant l'adolescence sont à la fois d'ordre développemental et culturel. Ils sont orientés tant par la nature de l'adolescent que par les attentes culturelles. Conger (1977) observe "qu'il est juste d'affirmer que l'adolescence commence avec la biologie et se termine avec la culture". En raison des changements biologiques qui accompagnent ce développement émotif, social et intellectuel, un enfant qui est normalement dépendant des autres sera prêt, à la fin de l'adolescence, "à quitter le foyer, émotivement et physiquement, à subvenir à ses propres besoins, à organiser son propre milieu, à prendre seul des

décisions, à fonder un foyer et à se préoccuper des principes généraux qui sous-tendent les phénomènes de service" (Cole et Hall, 1970).

De temps à autres, on s'évertue à décrire et à définir ces objectifs ou buts ou ces tâches développementales de l'adolescence. Évidemment, comme on peut s'en rendre compte dans les listes qui suivent, il y a beaucoup de recouvrement d'idées chez les auteurs qui en parlent.

En 1953, Havighurst présente sa conception des tâches développementales de l'adolescence en dix points :

- Établir des nouvelles relations empreintes de maturité avec les personnes du même âge et des deux sexes;
- Arriver à jouer un rôle social (masculin ou féminin) sanctionné par la société;
- Accepter sa constitution physique et faire un usage positif de son corps;
- Devenir émotivement indépendant des parents et des autres adultes;
- Être sûr de son indépendance économique : sentir que l'on pourrait vivre par ses propres moyens si cela devenait nécessaire;
- Choisir une occupation et s'y préparer;
- Se préparer au mariage et à la vie familiale;
- Développer les notions et les capacités intellectuelles nécessaires à la vie civique;
- Désirer manifester un comportement socialement acceptable et le faire;
- Acquérir une échelle de valeurs et un système moral pour l'orientation de son comportement.

Corey (Ausubel, 1954) présente à peu près la même liste de façon condensée. Selon lui, les adolescents doivent :

- Apprendre à accepter et à assumer leur corps;
- Apprendre un rôle sexuel convenable;
- Acquérir leur indépendance en se libérant de la domination adulte (surtout de la domination parentale);
- Atteindre une situation économique adulte;
- Développer un système de valeurs.

L'ADOLESCENCE: UN SURVOL

La liste des objectifs de l'adolescence la plus populaire est celle de Cole et Hall (1970) ; selon lui, il faut viser à:

- Devenir indépendant du foyer, surtout au plan émotif;
- Établir son identité en tant que personne;
- Développer son auto-motivation;
- Construire une échelle de valeurs et développer assez de maîtrise de soi pour y être fidèle;
- Développer de l'intérêt et de la sympathie pour les autres en tant qu'individus;
- Accepter un rôle sexuel et des intérêts hétérosexuels convenables;
- Accroître ses pouvoirs intellectuels;
- Acquérir les compétences qui permettront de subvenir à ses propres besoins;
- Développer des relations satisfaisantes avec ses camarades.

Plus récemment, Béniskos (1980) donnait une version des objectifs ou tâches développementales de l'adolescent vivant dans une société qui est elle-même en quête de son identité et de sa signification.

À travers les siècles et les cultures, dit Béniskos, l'adolescence constitue cette période critique au cours de laquelle l'adolescent doit se définir à lui-même et se tailler une place dans la société. Cette recherche de son identité était jadis favorisée par une société plus stable et plus consciente de ses responsabilités relatives à l'intégration sociale du jeune adolescent.

Les temps ont changé. L'adulte semble être en quête de son identité autant que l'adolescent, ce qui donne une dimension toute nouvelle à l'adolescence. Il n'est pas difficile de nos jours de constater un parallèle entre ce qui arrive à l'adolescent et ce qui arrive à l'adulte.

La société ne fournit plus à l'adolescent un modèle à partir duquel il peut se construire. L'adolescent doit découvrir qui il est, mais, malheureusement, au cours de cette interrogation personnelle, il ne reçoît ni réponses, ni orientations de la part de l'adulte aux prises avec la même question : "Qui suis-je?"

L'adolescent doit devenir autonome et se libérer des sources extérieures d'autorité. Un regard, même superficiel, sur le monde d'aujourd'hui nous fait voir une société d'adultes qui remet en question l'autorité religieuse, politique, scientifique, en vue d'atteindre une plus grande autonomie.

L'adolescent doit se définir par rapport à la sexualité. Chez les adultes, c'est l'incompréhension et la confusion qui règnent à ce sujet-là.

L'ADOLESCENCE: UN SURVOL

L'adolescent recherche l'intégration sociale. L'adulte moderne est également à la recherche de nouvelles formes d'intégration sociale.

L'adolescent souhaite établir des relations stables avec une personne du sexe opposé. Chez l'adulte d'aujourd'hui les relations hétérosexuelles sont remises en question. On est en quête de nouvelles expressions du concept de la famille et des relations hétérosexuelles.

L'adolescent veut se définir au niveau du monde du travail. L'adulte contemporain est en train de remettre en question la valeur du travail et le sens de la vocation.

L'adolescent cherche l'intégration des éléments d'ordre cognitif et affectif. Chez l'adulte, c'est la même recherche qui se poursuit.

Alors que la société remet en question la notion même du civisme, l'adolescent tente de se définir comme citoyen responsable, engagé et novateur.

Chez l'adolescent il y a une recherche sincère de l'infini et de la transcendance. L'adulte moderne par contre se questionne par rapport à la forme et à l'intention de sa relation avec Dieu.

L'adolescent doit construire son échelle de valeurs à un moment où la société est en proie à un bouleversement de valeurs établies.

Cette perception des objectifs de l'adolescence a le mérite de reconnaître le dynamisme de l'interaction personne-monde que vit intensément l'adolescent; elle place le développement de l'adolescent dans un contexte écologique complexe à variables multiples.

Ausubel (1954) remarque que, bien que la majorité des théoriciens soient en désaccord lorsqu'il s'agit de savoir si l'origine des changements est d'ordre biologique ou d'ordre culturel, ils sont presque unanimes à reconnaître les tâches primordiales du développement de l'adolescence. Ces tâches de développement sont conçues comme étant des difficultés d'adaptation. Elles proviennent de trois sources : 1) la maturation physique, 2) les attentes culturelles et 3) les aspirations de l'individu.

Les théories de l'adolescence sont le fruit des efforts des auteurs à systématiser leurs observations et leurs données. Chacune de ces théories présente une vision particulière d'une même réalité, celle de la personne adolescente. Parce que celle-ci est douée d'intelligence et de liberté, du pouvoir de s'auto-gérer, de déclencher un commencement, il est peu probable que les théoriciens réussissent à en atteindre une formulation théorique adéquate. Il est également peu probable qu'ils

réussissent à capter en une formule scientifique ce dynamisme qui construit à tout instant une personne unique, en interaction avec un milieu humain et physique qui, lui aussi, est unique.

Les théories de l'adolescence ont tendance à accentuer l'une ou l'autre des dimensions de l'être; elles ne peuvent donc être considérées que comme partielles, ne présentant qu'un aspect de la personne. C'est à l'éducateur qu'il incombe d'en dégager ce qui lui paraît raisonnable mais surtout d'intégrer en une vision pleinement humaniste les apports et les contributions des chercheurs.

DEUXIÈME PARTIE: LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE DURANT L'ADOLESCENCE

CHAPITRE 2

LA CROISSANCE ET LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Introduction

L'étude de la croissance et du développement physique du jeune adolescent relève de la physiologie humaine. Celle-ci étudie la mécanique physique du fonctionnement de l'organisme, ce qui comprend le fonctionnement des parties de l'organisme ainsi que celui de l'organisme pris dans sa totalité. À proprement parler, la psychologie ou le comportement humain peuvent être considérés comme faisant partie de la physiologie humaine, et ce pour deux raisons : tout d'abord, le comportement humain est constitué de l'ensemble de l'activité globale de l'organisme; en deuxième lieu, les limites physiques de l'organisme restreignent maints aspects du comportement de l'organisme. On dit souvent, en psychologie physiologique, qu'on ne peut montrer à un rat à voler, peu importe les efforts ou le temps qu'on y consacre. Ceci est vrai tout simplement parce que les rats sont instables du point de vue aérodynamique: ils ne possèdent pas les attributs physiques de forme et de propulsion nécessaires au fonctionnement d'une machine volante. L'organisme humain est soumis au même genre de contraintes. Un des buts de la physiologie de l'adolescence est de découvrir de quoi sont capables les adolescents; elle vise aussi à découvrir de quoi ils sont incapables.

Il existe une difficulté inhérente à l'étude de la physiologie de l'adolescence qu'on ne retrouve ni dans l'étude de la physiologie de l'enfance (ou de la préadolescence), ni dans l'étude de la physiologie adulte. Dans l'histoire d'une vie humaine, il n'y a pas d'autre période que l'adolescence (sauf la période de vie intrautérine) où les paramètres physiologiques se modifient aussi rapidement. La préadolescence est marquée par un ralentissement du rythme de croissance de plusieurs paramètres physiologiques par rapport à celui de la vie foetale ou de la première enfance. Au moment de l'adolescence, ces rythmes (ceux de la croissance de la taille ou du poids, par exemple) augmentent rapidement pour ensuite diminuer tout aussi rapidement.

Le fait que les augmentaitons et les diminutions des rythmes de croissance des différentes parties de l'organisme humain ne surviennent pas nécessairement en même temps et ne se font pas à la même vitesse vient confondre davantage les recherches en ce domaine. Il est possible que le rythme d'une

fonction augmente pendant que le rythme d'une autre fonction diminue. Les changements du temps ou du rythme des fonctions peuvent s'expliquer par le sexe, l'âge réel, l'âge physiologique, la nutrition, les paramètres sociologiques, les antécédents génétiques généraux et ainsi de suite. De plus, le rythme de changement peut également varier avec le temps, ce qui nécessite un recoupement d'études longitudinales, lesquelles commenceraient préférablement avant le début de l'adolescence pour se terminer quelque temps après la fin de l'adolescence.

En raison de ces fluctuations constantes, de ces changements et des changements à l'intérieur des changements, et en raison aussi de la facilité relative avec laquelle certains paramètres physiologiques peuvent être étudiés et de la difficulté relative de l'analyse d'autres phénomènes, la physiologie de l'adolescence présente actuellement de sérieuses lacunes. Parmi celles-ci, le manque de données fondamentales avec lesquelles comparer les nouvelles données afin de déterminer leur degré de normalité est sans doute la plus inquiétante. En plus des changements énumérés ci-haut, il faut mentionner la variabilité inhérente à tout groupe d'individus qui composent une population biologique.

La physiologie se propose donc d'étudier les opérations mécaniques des êtres vivants, et dans le cas qui nous intéresse ici, la période de la vie des organismes humains connue sous le nom d'adolescence.

L'adolescence constitue une période de la vie humaine durant laquelle l'organisme passe d'une condition larvaire à une condition adulte. Deux caractéristiques, l'une présente et l'autre absente, distinguent la condition larvaire de toute entité biologique, à savoir: les organismes larvaires peuvent se maintenir en vie mais ne peuvent se reproduire. C'est durant l'enfance (de la plus jeune enfance jusqu'au début de l'adolescence) que la potentialité larvaire s'actualise. Durant l'adolescence, l'être humain déjà capable de se maintenir en vie devient aussi capable de se reproduire. Sans cette capacité de reproduction, l'espèce humaine serait évidemment condamnée à l'extinction; ceci vaut, il va sans dire, pour toutes les entités biologiques.

Dans les pages qui suivent notre intention n'est pas de présenter une étude détaillée de tous les phénomènes physiologiques qui caractérisent la croissance et le développement du jeune adolescent; nous nous pencherons plutôt sur quelques notions de base relatives à la croissance ainsi que sur certains phénomènes physiologiques d'intérêt général.

1. La croissance de l'adolescent

(a) Modèles de croissance de la taille et du poids

Les paramètres de la croissance de la taille et du poids ont été particulièrement étudiés chez les enfants et les adolescents (probablement en raison de la facilité d'obtention des données). Tanner (1961, et ailleurs) mentionne que la plus vieille étude que l'on connaisse sur la croissance d'un enfant a été effectuée par le comte Philibert de Montbeillard qui a étudié son fils de la naissance jusqu'à l'âge de 18 ans, soit de 1759 à 1777.

Si l'on trace le graphique de la taille par rapport à l'âge, la courbe que l'on obtient (Figure 1), semble au premier coup d'oeil uniment parabolique plutôt que linéaire et se rapporche de manière asymptotique de la taille adulte.

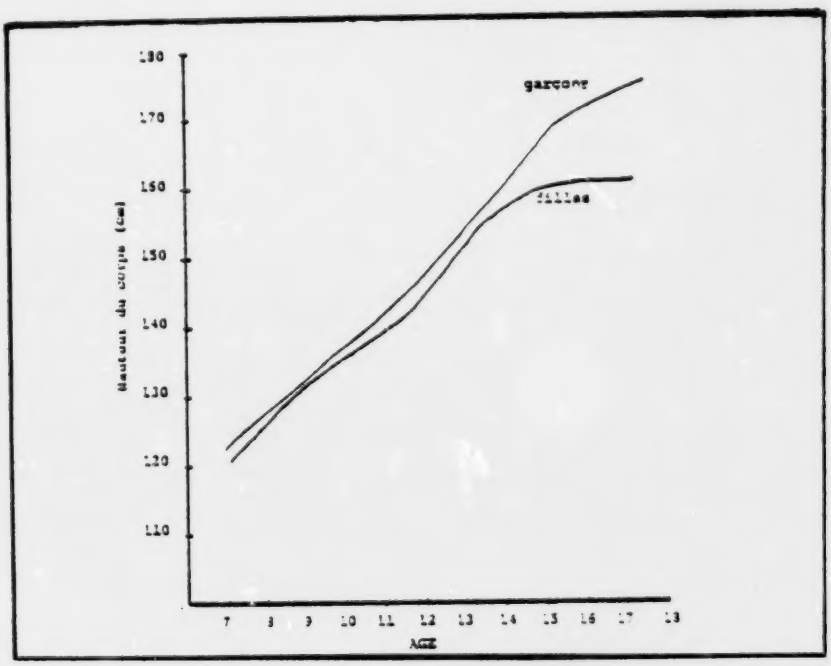


Figure N° 1. Rythme de croissance des filles et des garçons de l'âge de sept à dix-huit ans.

Cependant, si l'on trace le graphique de l'augmentation de la taille selon l'âge par rapport au gain de la taille de la période de temps précédente, on constate (Figure 2) que l'être humain traverse quatre périodes distinctes avant d'atteindre sa taille adulte :

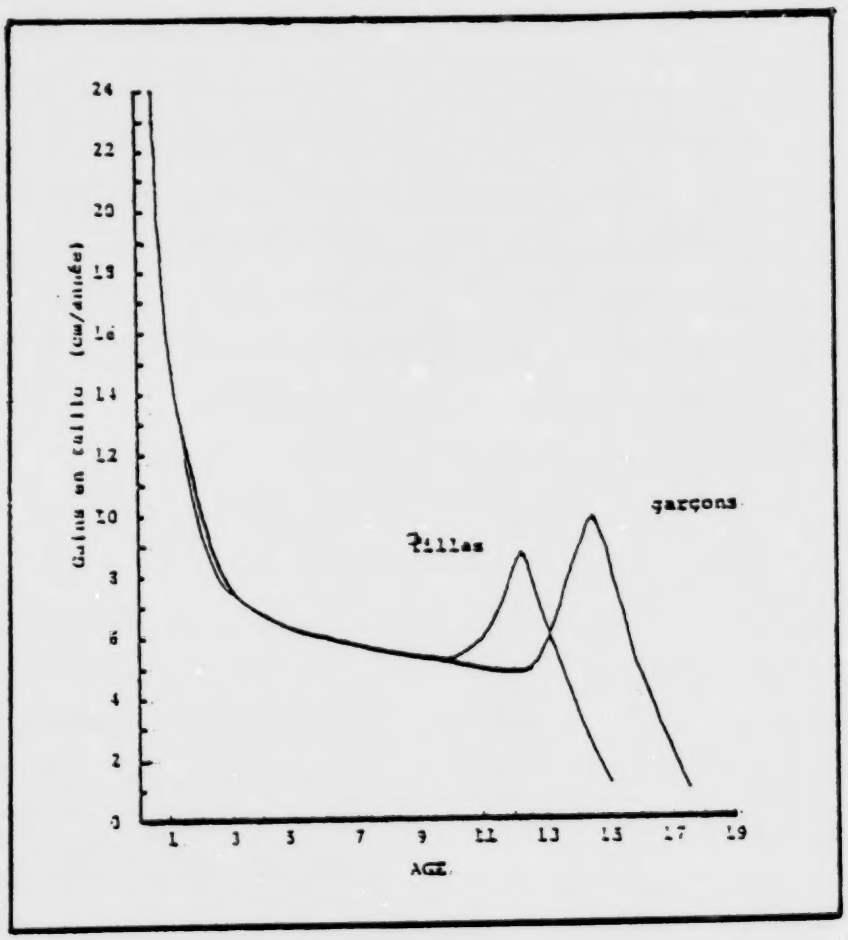


Figure N° 2. Courbes illustrant le taux de croissance des filles et des garçons.

1) Au départ, le taux annuel de croissance de la taille diminue très rapidement durant les trois à cinq premières années de la vie. Par exemple, un enfant grandit beaucoup moins vite entre l'âge de deux et trois ans qu'il ne le fait entre l'âge de un et deux ans;

2) Suivent ensuite plusieurs années de très lente décroissance dans l'augmentaion annuelle ou périodique de la taille;

3) Cette période d'augmentation relativement stable de la croissance est suivie d'une période de courte durée, de trois ou quatre ans, durant laquelle l'augmentation de la taille s'accélère; l'augmentation annuelle ou périodique de la taille est alors plus élevée qu'au cours de la période précédente. Cette période correspond à ce qu'on appelle l'élan de croissance de l'adolescence; l'augmentaion de la taille en tout temps n'équivaut cependant pas au taux d'augmentaiton de la taille réalisé durant les premières années de la vie;

4) Cet élan de croissance, qui dure trois ou quatre ans, est suivi d'une diminution tout aussi abrupte, voire légèrement plus rapide, de l'augmentaion annuelle ou périodique de la taille. L'augmentation annuelle passe à zéro lorsqu'on atteint la taille adulte.

De tels graphiques, où l'on trace les augmentations annuelles ou périodiques par rapport à l'âge, sont connus sous le nom de courbes ou du taux de croissance.

La forme générale de ces courbes du rythme de croissance semble être un phénomène humain universel, comme l'ont montré des études faites en Bulgarie (Anguelou et al., 1971), en Iran (Wadsworth et Emmani, 1970), en Chine (Chan, 1972), en France (Roy et al., 1972) en Birmanie (Khin, 1971), en Angleterre (Marubini et al., 1972) et au Nigéria (Johnson, 1970).

Les avantages de cette courbe pour l'étude de l'élan de croissance des adolescents sont les suivants :

1) On peut reconnaître assez facilement, dans les cas individuels, le début de l'élan de croissance;

2) L'élan de croissance rapide suivi d'une toute aussi rapide diminution du taux de croissance donne une crête en forme de pointe sur la courbe du rythme de croissance.

Cette valeur, en raison de son caractère aigu, est connue sous le nom de poussée maximale de la taille, et l'âge auquel elle survient peut être déterminé facilement. Les âges de poussée maximale de la taille peuvent être regroupés pour fins de comparaisons statistiques et aussi en vue d'établir des

relations entre d'autres types de phénomènes de croissance chez l'adolescent. Il arrive ensuite que l'on puisse établir des liens de cause à effet au sein de ces relations.

Les différences dans les poussées maximales de la taille sont liées au sexe. En général, **les filles atteignent ce point de développement deux ans avant les garçons.** Chez les filles, le point de poussée maximale de la taille est atteint entre 10,5 et 13 ans et, chez les garçons, entre 12,5 et 15 ans. L'intensité de la croissance est telle, à ce moment de poussée maximale de la taille, que l'augmentaion moyenne est d'environ quatre pouces en un an chez les garçons et un peu moins chez les filles.

Avant la puberté, les garçons mesurent en moyenne d'un à trois pour cent de plus que les filles; mais comme celles-ci connaissent un élan de croissance plus précoce que celui des garçons, il en résulte que les filles entre l'âge de 10,5 et 13 ans sont en moyenne plus grandes que les garçons. L'élan de croissance plus poussé et peut-être plus long des garçons leur permet d'atteindre éventuellement la même taille que les filles et ensuite de les dépasser; ainsi, les garçons sont en moyenne supérieurs aux filles de quelqu dix pour cent quant à la taille et à la plupart des autres dimensions (Shuttleworth, 1939).

Bien que ce soit durant l'élan de croissance de l'adolescence que se modifient la plupart des dimensions squelettiques et musculaires, les différentes composantes ne changent pas toutes nécessairement au même moment ni au même rythme. La suite des événements de croissance obéit à un ordre assez régulier. En principe, la longueur des jambes atteint tout d'abord son point maximal de croissance. Après quelques mois, le corps s'élargit; cette étape se termine par l'élargissement des épaules. La plus grande partie de l'augmentation de la taille des adolescents résulte de l'allongement du tronc, une augmentation qui ne franchit son point maximal de croissance qu'environ un an après les jambes (Tanner, 1972). En règle générale, la croissance des membres inférieurs est rapide et de courte durée et se produit tôt dans l'adolescence, alors que la croissance de la taille du tronc est plus lente (Chan, 1972).

La graisse sous-cutanée (ou de l'hypoderme), qui agit comme isolant et comme réserve d'énergie, aide aussi à dessiner le contour des humains. Des termes descriptifs tels que **mince** ou **grassouillet** expriment le montant de graisse sous-cutanée d'une personne. Le profil corporel généralement plus arrondi des femmes par rapport aux hommes est le reflet de la différence moyenne dans la quantité de graisse sous-cutanée présente chez chacun des sexes. L'épaisseur de la graisse sous-cutanée augmente de façon dramatique de la naissance jusqu'à l'âge de neuf mois, pour ensuite diminuer tranquillement et

régulièrement jusque vers six ou huit ans, selon l'individu. Après cela, elle augmente à nouveau. Chez les filles, la graisse sous-cutanée du tronc et des membres augmente jusqu'à la maturité; chez les garçons, par contre, la graisse sous-scapulaire (du corps) augmente jusqu'à maturité tandis que celle des membres inférieurs augmente jusqu'au moment de l'élan de croissance pour ensuite diminuer (Tanner, 1961).

Comme l'augmentation de la longueur des membres inférieurs précède celle de la longueur et de la largeur du tronc et que la longueur des extrémités (les mains et les pieds) augmente en même temps que celle des membres inférieurs et que la quantité de gras sous-scapulaire est habituellement assez peu élevée (quoiqu'elle aille en augmentant) durant les premières phases de l'adolescence, il se peut que les jeunes adolescents soient gênés par la disproportion apparente des parties de leur corps. **Un programme d'études qui incluerait des composantes visant à aider les préadolescents à comprendre les diverses étapes de leur élan de croissance pourrait diminuer ce sentiment de gêne.**

(b) Maturation sexuelle de l'adolescent

Le premier résultat de la maturation sexuelle chez l'être humain est, dans le cas des testicules chez le garçon, l'acquisition par les gonades de la capacité de produire du sperme fonctionnel (processus de spermatogénèse); dans le cas des filles, c'est la capacité des ovaires de déposer des oeufs dans la cavité coeliaque. Chez l'être humain de sexe masculin (comme chez la plupart des mammifères), le processus de spermatogénèse est continu. Les testicules sont formés d'une masse de tubes lovés dont les murs cellulaires produisent sans cesse de nouveaux spermatozoïdes au même stade de maturation; il y a donc une production ininterrompue de spermatozoïdes fonctionnels. Chez la fille, l'oogénèse est essentiellement complétée avant la naissance comme c'est le cas chez la plupart des mammifères, c'est-à-dire que tous les oeufs (ovules) qu'une femme produira sont déjà présents dans l'ovaire dès avant la naissance. La maturation sexuelle chez la femme équivaut donc tout d'abord à la maturation des tissus ovariens afin de permettre à l'ovule déjà mûr d'être libéré. Le taux de libération des ovules est d'environ un par mois.

Le développement et la maturation des caractères sexuels secondaires va de pair avec celui des caractères sexuels primaires énumérés plus haut. Les caractères sexuels secondaires comportent les éléments suivants :

1) Conduire les oeufs et le sperme dans un milieu favorable à la fertilisation de l'ovule (en l'occurrence le tiers supérieur de l'oviducte);

2) Fournir un milieu favorable au développement prénatal de l'embryon;

3) Fournir une source d'alimentation à l'enfant après sa naissance.

Comme il existe très peu d'études sur l'acquisition des caractères sexuels primaires, on parle habituellement de la maturation sexuelle en termes de changements dans les caractères sexuels secondaires, c'est-à-dire dans les caractères qui ne sont pas essentiels à la reproductioon mais dont le développement aide à comprendre le comportement sexuel. Cloutier (1982) résume les principales caractéristiques sexuelles secondaires de la façon suivante :

Chez les filles	Chez les garçons
Élargissement des épaules	Élargissement des épaules et apparition de la forme triangulaire du tronc
Élargissement des hanches avec accentuation de leur rondeur et de la ligne de taille	Apparition de poils sur le pubis, les aisselles, les membres et éventuellement sur la poitrine, et apparition de la barbe
Arrondissement relatif des membres supérieurs et inférieurs dû au dépôt des tissus adipeux	Changements dans la couleur et la texture de la pigmentation cutanée et maturation fonctionnelle des glandes sudoripares
Développement des seins	Muance
Apparition de poils sur le pubis, les aisselles et les membres et apparition de duvet facial généralement incolore	
Accroissement des glandes sudoripares et intensification de leur fonctionnement	
Ajustement vocal graduel impliqué par le passage de la voix de petite fille à la voix de femme	

Dès 1939, Greulich et al., créent un système d'évaluation du développement de la poitrine humaine. Dans deux études traitant des changements physiques visibles chez les adolescents, Reynolds et Wines continuent le travail déjà amorcé par Greulich. Dans un ouvrage classique qui s'intitule **Growing Up,** Tanner (1973) propose, de façon beaucoup plus explicite, une série de photographies des stades de développement de l'adolescence. Les **Tableaux N° II et III** présentent les stades de maturation sexuelle des garçons et des filles tels que décrits par Tanner.

Le système de Tanner constitue une méthode simple et rapide d'évaluation du niveau de maturation physique d'un individu. D'ailleurs, il semble que les pédiatres et tous les autres professionnels de la santé qui ont affaire aux adolescents l'aient adopté.

(c) Âge réel, âge physiologique et maturation sexuelle

L'âge réel ou chronologique est un mauvais indicateur de l'adolescence. On peut voir cela à partir d'un examen des données sur l'âge réel moyen où surviennent les divers phénomènes de l'adolescence, surtout si ces données comprennent les écarts-types ou l'intervalle de variation des âges durant lesquels se produit un certain phénomène. Tanner (1970, 1972) observe, au cours d'études sur des milliers d'enfants, que l'âge réel des premières menstruations peuvent varier entre dix ans et seize ans et demi. L'élan de croissance de la taille peut commencer dès neuf ans et demi ou aussi tard que quatorze ans et demi; le stade de bourgeonnement des seins peut survenir entre huit et treize ans; les poils pubiens peuvent atteindre le deuxième stade de développement entre huit et quatorze ans.

On trouve aussi des intervalles semblables dans les modèles de développement des garçons. L'élan de croissance de la taille peut commencer dès dix ans et demi ou aussi tard que seize ans. L'arrêt de l'élan de croissance peut survenir entre treize et dix-sept ans. Le développement du pénis peut débuter entre onze ans et quatorze ans et demi et s'achever entre treize ans et dix-huit ans. Les poils pubiens peuvent apparaître chez des enfants de dix ans et demi; cette étape peut, par contre, ne commencer que vers quatorze ans. Certains garçons atteignent le cinquième stade du développement des poils pubiens (stade adulte) vers quatorze ans, d'autres vers dix-huit ans. L'augmentation du volume des testicules peut commencer vers dix ans et se terminer dès quatorze ans et demi; chez d'autres garçons, ce processus peut se faire de treize ans et demi à dix-huit ans.

TABLEAU N° II.

STADES DE LA MATURATION SEXUELLE DES FILLES

Stade de Tanner	Poils pubiens	Développement des seins
1	Préadolescence: Le duvet du pubis n'est pas différent de celui de la paroi abdominale.	Préadolescence: Seule la papille (mamelon) s'élève au-dessus de la surface de la poitrine.
2	Clairsemés; légère pigmentation; généralement droits ou quelque peu frisés; le long du sillon labial	Le sein et le mamelon forment un petit monticule. Le diamètre de l'aréole (section plus foncée qui entoure le mamelon) est plus considérable que durant la préadolescence.
3	Les poils sont plus foncés, plus rudes et plus frisés qu'au stade 2. Recouvrent une plus grande surface.	Le sein et l'aréole croissent. Le sein et l'aréole ne possèdent pas chacun un contour propre.
4	Les poils sont de type adulte: i.e., rudes, frisés, abondants. Ne s'étendent pas à la surface médiale des cuisses.	L'aréole et le mamelon forment un monticule secondaire.
5	Le triangle féminin adulte; s'étendent à la surface médiale des cuisses.	Sein adulte, le mamelon s'élève au-dessus du contour général du sein. L'aréole fait à nouveau partie du contour général du sein.

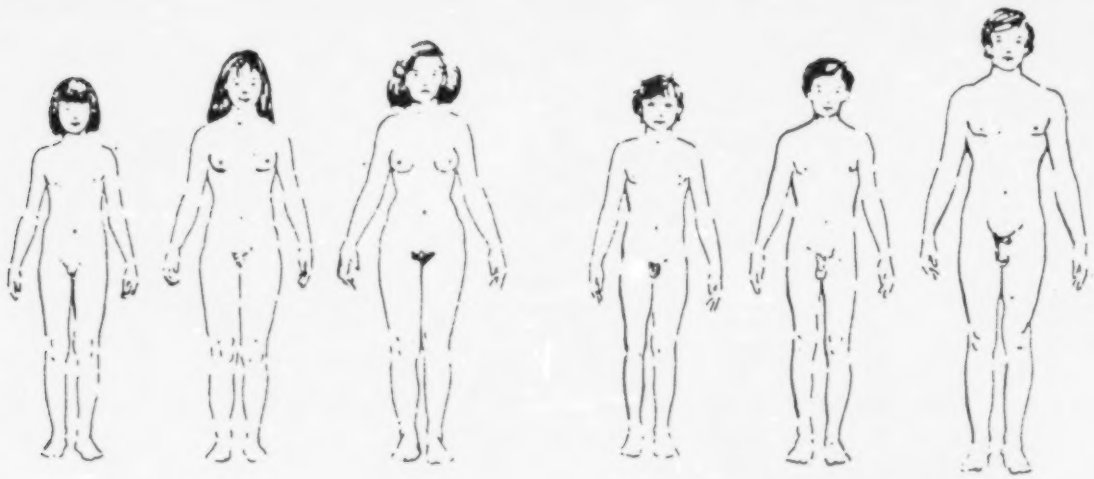
TABLEAU N° III.

STADES DE LA MATURATION SEXUELLE DES GARÇONS

Stade de Tanner	Poils pubiens	Pénis	Testicules
1	Aucun; aucune différence entre les poils de l'abdomen et du pubis.	Préadolescence: forme et grosseur à peu près semblables à celles de l'enfance.	
2	Longs poils duvetés, légèrement pigmentés, clairsemés, droits ou quelque peu frisés, surtout à la base du pénis.	Très peu sinon pas de croissance.	Plus gros; peau rosâtre; texture modifiée.
3	Plus foncés qu'avant mais toujours clairsemés; frisure apparente.	Le pénis s'est allongé et a peut-être grossi quelque peu	Les testicules et le scrotum grossissent plus qu'au stade 2.
4	Poils de type adulte; ne recouvrent pas encore la surface médiale des cuisses.	Le gland et le pénis ont grossi.	La peau du scrotum a foncé.
5	Poils adultes; présents sur la surface médiale des cuisses.	Grosseur et forme adultes.	Grosseur et forme adultes.

Tanner (1973) illustre graphiquement ces différences à l'aide d'une série de photographies représentant trois filles âgées précisément de 12,75 ans et trois garçons âgés précisément de 14,75 ans. En examinant la Figure N° 3 tirée de Cloutier (1982), on peut constater que les stades de maturation qui y sont représentés vont de la préadolescence (pré-puberté) au stade adulte.

Figure N° 3. Comparaison de l'évolution de la croissance physique chez la fille et chez le garçon.



Source: Katchadourian, H. The Biology of adolescence.

Afin de réduire la dépendance sur l'âge réel, on emploie différentes normes physiologiques pour déterminer les âges de développement. Ces normes s'avèrent particulièrement précieuses lorsqu'il s'agit d'étudier la croissance des adolescents, ainsi que d'autres phénomènes de maturation qui y sont reliés, puisqu'elles ont été établies à partir de phénomèmes physiologiques que vivent tous les adolescents, tôt ou tard. Bien qu'on utilise des critères tels que le nombre de dents percées et le pourcentage d'eau dans les cellules musculaires, le critère le plus utile jusqu'ici est la maturité squelettique (ou l'âge des os),

c'est-à-dire la mesure du progrès d'un certain os vers sa maturité ou sa forme finale et sa position relative par rapport aux autres éléments du squelette.

Afin d'illustrer la valeur de la maturité squelettique et du concept d'âge physiologique plutôt que celui de **l'âge réel**, Tanner (1970), souligne que le ménarche ou l'âge des premières menstruations peut survenir entre **l'âge réel** de dix ans à seize ans et demi alors qu'il ne survient qu'entre **l'âge squelettique** de douze à quatorze ans et demi. Il est établi que les filles qui ont un ménarche précoce ont un âge squelettique constamment plus élevé que celles qui ont un ménarche tardif, et ce à compter au moins de l'âge de huit ans. Par ailleurs, plus l'âge squelettique auquel le ménarche survient est élevé, plus le ménarche se produira tardivement, ce qui indique une relation entre le rythme de l'âge squelettique et le rythme du processus de maturation.

On parle d'un ménarche précoce lorsqu'il survient entre dix et douze ans (âge réel), d'un ménarche normal lorsqu'il survient entre douze et treize ans, et d'un ménarche tardif lorsqu'il survient entre treize ans et quinze ans et demi.

Il semble qu'il existe un lien entre la maturité squelettique et la maturité sexuelle telle qu'indiquée par l'âge des premières menstruations. En règle générale, plus le taux de maturation squelettique est rapide, plus l'âge squelettique auquel le ménarche survient est précoce. Ainsi, par exemple, les filles qui ont un ménarche précoce sont plus grandes et plus lourdes à neuf ans que celles qui ont un ménarche tardif.

La maturation sexuelle constitue un facteur déterminant dans le développement psychique et social de la personne humaine. Cette maturation comporte un processus physiologique qui débute dans la préadolescence pour se poursuivre activement jusqu'à vers l'âge de dix-neuf ou de vingt ans. Ni l'école, ni la famille ne peuvent se soustraire au devoir qui leur incombe d'éclairer l'adolescent, de le soutenir et de l'encourager dans ses efforts d'adaptation à un nouvel ensemble d'impératifs psycho-sociaux.

Pour la moyenne des adolescents, une période d'environ huit ans sépare l'apparition de la capacité de reproduction et l'expression socialement acceptable dans l'état du mariage de cette capacité sexuelle. Or, l'on sait que dans le contexte de l'évolution sexuelle présente, cette attente ou période d'abstinence rallie de moins en moins d'adeptes.

L'école et la famille se doivent donc d'apporter à l'adolescent des informations sûres et une formation honnête relatives à la reproduction et à la contraception, compte tenu de l'âge relativement jeune qui marque les premières activités hétérosexuelles des adolescents.

D'après une étude de Cowell (1975, citée par F. Harper 1980) sur les habitudes de fréquentation des jeunes filles devenues enceintes, c'est vers l'âge de 13,5 ans que les fréquentations débutent; c'est vers l'âge de 15,1 ans qu'elles expérimentent le coït pour la première fois et c'est vers l'âge de 16,5 ans qu'elles deviennent enceintes. Cette étude a également permis à l'auteur de constater que les risques de grossesse augmentent de façon inversement proportionnée à l'âge du début des fréquentations.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le phénomène de la menstruation est considéré comme le tournant pratique pour déterminer le degré de maturation sexuelle ou de développement sexuel atteint par les filles. Si l'on interprète la maturité sexuelle comme la faculté de reproduire, le ménarche devient alors un indice très peu sûr. On sait depuis assez longtemps qu'une période de stérilité plus ou moins longue suit le ménarche; c'est-à-dire qu'il se passe un certain temps après le ménarche au cours duquel la conception n'est pas susceptible de se produire. Les bases physiologiques de cette période de stérilité de l'adolescence n'ont pas encore été élucidées bien que les raisons suivantes aient été proposées comme agissant isolément ou de concert dans la stérilité post-ménarche de l'adolescence: 1) l'immaturité des ovaires qui seraient encore dépourvus d'activité ovulatoire; 2) l'insuffisance endocrinienne, l'endomètre (muqueuse utérine) répondrait à une stimulation hormonale trop pauvre ou irrégulière pour déclencher l'ovulation mais suffisante pour provoquer une menstruation; 3) la non-préparation de la paroi utérine qui ne se prêterait pas physiologiquement à l'implantation ou à la nidation ni au développement de l'embryon, même en présence d'un ovaire et d'un système endocrinien arrivés à maturité.

Si l'on considère la population totale des adolescents et la grande variabilité dans tous les paramètres physiologiques qu'on peut y trouver, on peut facilement invoquer l'une ou l'autre ou toutes ces hypothèses chez un même sujet. La liste des causes possibles de stérilité chez l'adolescente ne prétend pas être complète; à mesure que progressent les études des bases physiologiques de la capacité de la reproduction, d'autres causes surgiront probablement qui viendront s'ajouter aux autres et en clarifier la signification.

En rapport avec ce sujet, Talwar (1969) étudie la nature et la durée de la stérilité de l'adolescente dans une population hindoue. Cette étude possède l'avantage d'avoir été effectuée auprès d'une population où le mariage se célèbre soit quelque peu avant, soit immédiatement après le ménarche; Talwar est ainsi en mesure de déterminer l'intervalle entre la consommation du mariage et la naissance du premier enfant. L'étude porte sur 2 713 sujets. L'auteur conclut que, dans certains cas, la stérilité de l'adolescente peut s'étendre jusqu'à l'âge de dix-neuf ans. Le pourcentage de femmes mariées non fécondes (stériles) est de 98 pour cent à l'âge de onze ans, de neuf pour cent à l'âge de dix-huit ans et pratiquement nul à l'âge de dix-neuf ans. Bien que les données intermédiaires manquent, ces trois points indiquent qu'il existe une relation linéaire entre l'âge et la stérilité chez les adolescentes mariées. Comme la stérilité n'atteint pas 100 pour cent à l'âge de onze ans et qu'elle diminue régulièrement par après, on devrait fortement encourager tout système scolaire à inclure dans son programme des cours d'éducation sexuelle appropriés avant la puberté. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet.

Il existe peu d'études sur l'obstétrique de l'adolescente. Cependant, plusieurs communications récentes permettent des comparaisons internationales. Hay et Boyd (1973) étudient l'obstétrique chez les primigestes de la Jamaïque âgées de seize ans ou moins; Coates (1970) en a fait de même en Amérique du Nord, chez les primigestes de quatorze ans et moins; et Sternadel et al. (1964) étudient les naissances chez les jeunes mères polonaises âgées de treize à dix-huit ans. L'étude de Hay et Boyd porte sur 226 sujets, comparés au point de vue de performance obstétricale, avec d'autres primigestes plus âgées. Ils n'observent dans le groupe d'adolescentes aucune augmentation de la prééclampsie, de l'hémorragie ou de l'anémie avant l'accouchement par comparaison avec les primigestes plus âgées. Par ailleurs, ils constatent que l'hémorragie post-partum est plus fréquente chez les primigestes adolescentes que chez leurs homologues plus âgées. La délivrance opératoire rare est associée à une basse fréquence de détresse foetale. Ils en concluent que le bon déroulement des accouchements chez les adolescentes tient probablement aux bons soins prénataux.

L'étude de Coates porte sur la comparaison de 137 accouchements chez les adolescentes de 14 ans ou moins avec ceux de femmes plus âgées. Il remarque que les complications suivantes sont plus fréquentes chez les adolescentes que chez les femmes plus âgées, à savoir: la toxémie aiguë, le dysfonctionnement utérin, la fièvre, et les anomalies cardiovasculaires de l'enfant. Ces résultats sont

semblables, jusqu'à un certain point, à ceux que rapportent Sternadel et al. (1964), bien que l'on doive comparer ces deux études avec prudence. Sternadel et al. se heurtent à l'évolution des soins obstétricaux, à la découverte des antibiotiques et aux effets de la deuxième guerre mondiale chez plusieurs mais non pas chez tous les sujets étudiés. Ils observent que des naissances prématurées se produisent chez 16,1 pour cent des mères adolescentes et chez 17,6 pour cent des mères âgées de dix-sept ans ou moins.

Lorsqu'on la compare aux deux autres études obstétricales, l'étude de Hay et Boyd (1973), semble indiquer qu'en général la grossesse et l'accouchement ne présentent pas plus de dificultés ou de dangers pour l'adolescente que pour la femme plus âgée, dans la mesure où elles ont de bons soins prénataux. Les 226 accouchements étudiés se sont tous passés à l'hôpital universitaire de Kingston en Jamaïque. Prétendre que les primigestes jamaïcaines possèdent plus de maturité que leurs homologues de l'Amérique du Nord et qu'elles sont donc mieux préparées obstétriquement à l'accouchement, contredit le fait établi par Tanner que l'âge du ménarche le plus bas se trouve en Amérique du Nord.

Dans ces populations, où le principal souci porte sur la santé et le bien-être de la mère et de l'enfant plutôt que sur le risque de stigmatisation sociale de la mère, de l'enfant et de la famille, les soins prénataux sont probablement sollicités tôt au cours de la grossesse. Cette précocité des soins prénataux devrait se traduire par de bons résultats puisque, comme le supposent Hay et Boyd, ils préparent la voie à un bon accouchement.

Trop peu de systèmes scolaires prévoient des programmes souples et appropriés aux besoins de l'adolescente enceinte et ainsi la forcent à abandonner l'école où elle aurait dû trouver compréhension, confiance et soutien.

2. Tendances séculaires de la croissance et du développement

C'est un fait établi que, depuis au moins cent ans, les enfants manifestent une tendance frappante à se développer davantage physiquement à tout âge et à atteindre la maturité sexuelle plus tôt. On nomme cette tendance la tendance séculaire. Aubenque (1957) trace le graphique de la relation entre la taille moyenne et l'âge réel, selon la date de naissance, d'un groupe d'universitaires français. À dix-sept ans, les sujets nés en 1925 mesurent près de quatre cm de moins que les sujets de dix-sept ans nés en 1933. Bien que la différence s'amoindrisse considérablement au fur et à mesure que l'âge des sujets augmente, les élèves nés plus tard conservent leur avantage au point de vue de la taille au moins jusqu'à

vingt ans. Des tendances semblables existent chez les enfants américains (Tanner, 1970): les enfants de cinq à sept ans manifestent une augmentation de un à deux cm par décennie depuis 1900, ceux de dix à quatorze ans, une augmentation de deux à trois cm. Tanner dispose de données qui lui laissent croire que, chez les populations nords-américaines les mieux nanties, les enfants croissent et mûrissent à un rythme voisin du rythme le plus rapide possible. En étudiant des adolescentes hongroises âgées de dix à seize ans, Veli (1971) découvre que: 1) l'accroissement total moyen de la taille et du poids est supérieur pour les filles qui font partie de ce groupe d'âge en 1962 que pour celles qui en font partie en 1947, 2) l'âge auquel la croisance est la plus marquée s'est abaissé.

On observe aussi une tendance séculaire en rapport avec l'âge du ménarche. La tendance la plus surprenante est observée chez les adolescentes norvégiennes; dans ce groupe, l'âge moyen du ménarche passe de 17,2 ans en 1859 à 13,3 ans en 1950 (Tanner, 1962). On trouve des tendances séculaires semblables en Suède, en Finlande, en Grande-Bretagne et aux États-Unis. On se demande cependant si cette tendance continue chez les peuples nantis. Une étude effectuée par Maresch (1972) semble indiquer (du moins pour le groupe d'enfants qui font l'objet de son étude) un arrêt de la tendance séculaire quant à l'âge du ménarche, la taille et le poids.

Hansman (1972) affirme que les études qui montrent une tendance séculaire du ménarche pourraient être fantaisistes, et il cite comme preuve l'étude du Maresh. On présente des preuves additionnelles de la nature artificielle de la tendance dite séculaire de l'âge du ménarche dans un tableau groupant les résultats d'études effectuées de 1832 à 1971 sur l'âge moyen du ménarche ainsi que, ce qui est plus important, sur l'écart des âges du début du ménarche dans chaque étude. Selon la plus vieille étude, effectuée auprès de 450 patientes de Manchester, en Angleterre, en 1832, l'âge moyen du ménarche est de 14,7 ans (âge réel); le ménarche survient entre 10,5 et 15,5 ans avec une moyenne de 13,1 ans. Selon Hansman (1972), **l'observation importante est l'invariabilité des limites inférieures de l'intervalle tandis que les limites supérieures ont été abaissées.** Dans les huit études présentées, les limites inférieures de l'âge du ménarche sont de 9,5 à 10,5 tandis que les limites supérieures sont de 15,5 à 20,5 ans. Si l'on considère l'ensemble des études, on constate une baisse de l'âge moyen du ménarche entre 1832 et 1971. Comme les limites inférieures de l'intervalle n'ont pas changé, Hansman soutient que les jeunes filles sont plus susceptibles de commencer leur menstruation à un plus bas âge qu'auparavant en raison probablement d'une meilleure alimentation et de meilleurs soins

médicaux. L'auteur affirme qu'aucune preuve n'indique que les adolescents contemporains subissent des changements pubertaires plus jeunes. Si tel était le cas, les limites inférieures du ménarche auraient été abaissées. Il est intéressant de noter que ces limites inférieures, qui ne semblent pas avoir changé depuis 140 ans, représentent probablement une limite biologique inhérente à la maturation de l'axe hypothalamus-hypophyse-gonade chez les humains. Il semble que le phénomène de la tendance séculaire ne soit qu'un chiffre statistique et non l'expression d'une réalité. Il sera tout de même intéressant de suivre la publication des rapports sur l'âge moyen du début du ménarche.

3. Effets psychologiques des changements physiologiques

Les changements radicaux que subit le corps durant l'adolescence ont des effets aussi bien psychologiques que physiques sur l'individu. Parlant des conséquences psychologiques des changements biologiques, Ausubel emploie le terme **psychobiologique**. Lorsque l'on étudie cet aspect précis du développement des adolescents, il convient d'insister surtout sur les effets de la croissance physique sur l'image de soi, sur l'identité et le comportement sexuels de l'individu, et sur les conséquences d'une maturation hâtive ou tardive.

Hurlock observe que l'une des tâches les plus difficiles à accomplir durant l'adolescence est l'acceptation des changements qui surviennent dans le corps. Habituellement, c'est tout de suite après avoir atteint la maturité sexuelle que l'on est le plus insatisfait de son corps. Les préoccupations que l'on vit à ce moment-là proviennent du changement physique; toutefois, d'autres facteurs exercent leur influence. Les attitudes de la famille et des camarades par exemple peuvent modifier profondément l'image que l'adolescent se fait de lui-même. Hurlock résume très bien les effets des changements corporels et les facteurs qui les influencent (Hurlock, 1973):

1. Rapidité du changement -- La croissance rapide et le changement physique modifient le corps à un point tel que l'adolescent qui ne peut accepter volontiers son corps et s'en faire une nouvelle image, peut en devenir gêné à outrance.
2. Manque de préparation -- La quantité de renseignements et d'avertissements que l'adolescent possède au sujet des changements physiques influenceront grandement son attitude envers ces changements.
3. Idéal d'enfance -- Tout trait qui présente une différence marquée avec l'idéal que l'adolescent se faisait de lui-même au cours de son enfance sera pour lui un sujet d'inquiétude.

4. Attentes sociales -- L'attitude de l'adolescent face à son corps et aux traits de son visage est influencée par ce qu'il croit être l'opinion des gens qui lui importent, en particulier ses parents et ses camarades.
5. Stéréotypes -- Un physique ou des traits de visage qui rappellent des stéréotypes défavorables conduisent à des images de soi défavorables et à un comportement asocial.
6. Insécurité sociale -- L'adolescent sait que l'apparence physique influe sur l'acceptation sociale. Un trait physique qui n'est pas jugé favorable sera donc susceptible de le priver d'une certaine sécurité sociale.

La plupart des adolescents semblent détenir des normes idéales de l'apparence et des capacités physiques. Ces normes sont habituellement formulées à partir des stéréotypes de la masculinité et de la féminité établis par le milieu culturel, et toute déviation de ces normes peut affecter l'adolescent. Tout écart entre le moi idéal et le moi perçu quant aux traits physiques peut faire naître chez l'adolescent moyen une sensibilité et même une attitude critique envers les changements physiques.

Conger (1977) mentionne des études qui confirment les observations selon lesquelles les caractéristiques physiques viennent en tête de liste des caractéristiques les moins aimées. Conger note aussi que "l'adolescent qui se perçoit comme n'étant pas conforme du point de vue physique aux stéréotypes culturels risque d'avoir une image de soi affaiblie". En général, ce sont les filles qui se préoccupent le plus de leur apparence.

Les principales préoccupations des adolescents, en ce qui a trait à leur développement physique, se rapportent à ces trois questions:

- Suis-je normal(e)?
- Suis-je conforme à mon sexe?
- Que puis-je faire pour que mon corps soit conforme à mon idéal d'enfance? (Hurlock, 1973).

Il convient de ne pas oublier que les attitudes psychologiques peuvent aussi influencer la perception que l'on a de son apparence physique. L'adolescent, en raison de certaines expériences antérieures, peut se percevoir comme étant séduisant ou repoussant, fort ou faible, masculin ou féminin, en dépit de son apparence ou de ses capacités physiques réelles (Conger, 1973). Conger note que des sentiments de culpabilité face à la masturbation, par exemple, peuvent pousser l'adolescent à découvrir chez lui des signes d'anomalies physiques tels que l'acné, les yeux cernés, la fatigue ou même des difformités des organes sexuels, perceptions qui n'ont aucun fondement objectif. Une fille à qui l'on

répète des années durant qu'elle resemble à un parent pour lequel elle n'éprouve aucune admiration, peut se croire peu séduisante bien qu'elle soit très belle selon les stéréotypes culturels (Conger, 1977).

La perception que les adolescents ont de leur apparence physique, peuvent aussi leur être profitable. L'individu peut acquérir une plus haute estime de soi si son apparence et ses capacités physiques sont conformes aux normes culturelles et s'il reçoit l'approbation de ses camarades et des adultes dont il respecte l'opinion. Les filles ont tendance à se préoccuper davantage de leur développement physique et, selon Conger, c'est peut-être parce que leur apparence est liée plus intimement à leur image de soi que ne l'est celle des garçons. Une bonne part de l'anxiété transitoire qu'Ausubel identifie provient de la réaction de l'individu à son moi physique. Plus le corps est sain, svelte, fort et élégant, et plus la physionomie est agréable, moindres seront les tensions du changement, moins l'individu connaîtra les tempêtes et le stress de l'adolescence. Les réactions face au moi physique sont la source de plusieurs émotions intenses. Selon McCandless (1970, 1979), le rôle du corps dans le développement de la personnalité et du moi social n'a pas reçu suffisamment d'attention de la part de psychologues et de sociologues; un bon nombre de ces experts sont victimes d'un optimisme naïf face à l'influence du milieu et du processus de socialisation et face à l'aide qu'ils peuvent apporter à l'évolution de circonstances idéales pour le développement de l'être humain.

Voici d'autres sujets qui relèvent du physique et qui préoccupent sérieusement les garçons et les filles:

1. La taille à la maturité;
2. La forme du corps;
3. Le poids;
4. Les proportions du visage;
5. Les caractères sexuels secondaires.

Les caractères sexuels primaires et secondaires influent profondément sur l'image de soi. Dans notre culture occidentale, un garçon juge de sa masculinité en se fiant surtout à la grosseur de son pénis et à l'abondance de poils pubiens et corporels ainsi qu'aux changements de taille et de poids. Une maturité précoce et la grosseur des organes génitaux sont des signes de virilité (McCandless, 1970, 1979).

De leur côté, les filles accordent une importance vitale à la grosseur de leurs seins et à la minceur de leur taille dans la mesure où la société exalte ces stéréotypes culturels. "L'investissement du corps"

(Hurlock, 1973) ou le sentiment d'être satisfait de son corps importe plus aux filles qu'aux garçons. Une fille qui n'est pas satisfaite de la transformation qui s'opère lors de la puberté est susceptible de souffrir d'anxiété et d'insécurité.

4. Autres phénomènes physiologiques

En général, des changements dans les systèmes cardiovasculaires et respiratoires, ainsi que dans le métabolisme, se produisent parallèlement à la croissance physique de l'individu. De tels changements et d'autres encore qui se produisent dans les systèmes neural et digestif, jouent un rôle vital dans le conditionnement du comportement de l'individu. Les changements du système circulatoire sont aussi d'une profonde importance. Durant l'adolescence, le poids du coeur atteint presque le double de ce qu'il était; cette croissance est plus rapide chez les garçons. La tension et la grosseur des artères se modifient également. Jusque vers l'âge de dix-sept ans, la tension artérielle augmente continuellement (Cole et Hall, 1970). Entre environ dix et treize ans, les filles ont une tension artérielle moyenne légèrement plus élevée que celle des garçons; après l'âge de 13 ans, celle des garçons a tendance à être supérieure à celle des filles. Inversement cependant, le pouls diminue avec l'âge tant chez les garçons que chez les filles; le pouls moyen des filles est toutefois légèrement supérieur à celui des garçons, quel que soit l'âge.

Durant l'adolescence, les organes de digestion croissent considérablement. L'estomac s'allonge et sa capacité augmente. Les poumons aussi s'agrandissent de façon considérable; ceci vaut surtout pour les garçons, les filles ayant de plus petits poumons.

5. Conceptions erronées de la croissance des adolescents

Blair et Jones (Purnell, 1970) identifient plusieurs conceptions erronées du développement physique des adolescents. Ce sont:

1. L'universalité de la gaucherie des adolescents. Selon Blair et Jones, il s'agit là d'un état anticipé par les adultes plutôt que d'une réalité. En fait, les adolescents ont beaucoup de facilité à contrôler leur coprs et à acquérir des compétences physiques.
2. L'idée que les climats chauds hâtent la maturité. Il est permis de croire que le régime alimentaire et l'état de santé ont plus d'influence que le climat.

3. Peur d'endommager le coeur en faisant de vigoureux exercises. Selon Blair et Jones, aucune recherche ne vient confirmer cette hypothèse tirée de l'augmentation de la grosseur du coeur et de l'intensité de l'augmentation de la tension artérielle.
4. Les jeunes qui ont du succès du point de vue scolaire sont des "débiles" du point de vue moteur. Blair et Jones affirment que les données révèlent plutôt une corrélation positive entre le développement physique et le développement mental.

6. Le rythme biologique de la conscience

On tient assez souvent pour acquis que le niveau général de vigilence d'une personne est relativement stable, n'accusant de différence qu'entre les états de veille et de sommeil. On a cependant accumulé de nombreuses preuves à l'effet que les aspects quantitatifs et qualitatifs des états de veille et de sommeil subissent des fluctuations périodiques plus ou moins régulières, qui modifient le niveau de conscience. Certaines fonctions, qui se reproduisent avec une périodicité approximative d'un jour, et plus particulièrement définies comme possédant un cycle de répétition de 20 à 28 heures, s'appellent **circadiennes (circa diem,** environ un jour). Les modifications cycliques **ultradiennes** sont celles qui possèdent une période de moins d'un jour, alors que celles qui se reproduisent moins fréquemment, avec une périodicité de plus d'un jour, sont appelées **infradiennes.** Ces deux derniers termes sont consacrés par l'usage, bien qu'il semble que, logiquement, ils devraient être inversés.

Ces rythmes influencent la conscience tant pendant le sommeil que pendant la veille. Par "conscience", nous ne voulons pas désigner ce niveau d'abstraction et de généralisation par lequel une personne peut dominer son entourage mais bien plutôt un niveau général de conscience perceptuelle (Ryle 1943).

Il existe des preuves nombreuses qui montrent que les dimensions repos-activités du CFRA* décrites par Kleitman (1963, 1969) font partie d'un rythme cyclique de 24 heures (voir **Figure N° 4**); les niveaux de conscience, de perception, d'exécution, de rêvasseries, de certaines fonctions biologiques et, indubitablement, de plusieurs autres aspects de la vie quotidienne sont fortement influencés par le CFRA.

Les rythmes circadiens de 24 heures influent sur presque tous les genres d'activités et de fonctions organiques; chacune semble atteindre un maximum et un minimum à différentes périodes de la journée.

Kleitman (1939, 1963) observe que, dans une série de tâches diverses, la performance et la température orale fluctuent selon un rythme circadien semblable; la performance est au niveau le plus bas tôt le matin, s'améliore avant midi, atteint un maximum l'après-midi et ensuite diminue; la température atteint son maximum plus tard, vers 18 heures. Il semble exister un rapport étroit entre le rendement sur un test et la température.

Par contre, la mémoire est à son comble dans la matinée alors que la température de l'organisme est basse (Blake, 1967; Baddeley et al., 1970; Hocket et al., 1972). Un autre phénomène très fréquent est l'assoupissement survenant après le repas du midi, assoupissement marqué par une baisse dans le rendement et la conscience vers 13 heures, sans rapport avec ce qui a été mangé ni avec la température corporelle, quoique la quantité de nourriture consommée puisse y contribuer. Plusieurs cultures règlent cette question par la sieste.

Une série d'études (Browne, 1949; Bjerner et al., 195, Aschoff et al., 1972; Fort et Mills, 1972) montre que dans l'exécution de tâches très diverses la vigilance est moindre et le rendement atteint son plus bas niveau à potron-minet, entre une et trois heures du matin. Il semble que toutes les fonctions corporelles fluctuent au cours de la journée et que nous soyons des personnes différentes à différentes heures (Luce, 1971). Il existe en plus une complexité et un échange étonnants des différents rythmes biologiques. Les rythmes circadiens (voir **Figure N° 5**) se résument à deux émoussements de la conscience, au début de la matinée et au début de l'après-midi. On trouve aussi deux apogées du fonctionnement: la mémoire atteint son sommet le matin tandis qu'on observe un pic de différentes fonctions en fin d'après-midi ou pendant la soirée. Ces faîtes sont superposés aux rythmes circadiens de la **Figure N° 4.**

Enfin, si les observations décrites plus haut s'appliquent à la population en général, certain cas individuels s'écartent de la norme, comme ces oiseaux qui fonctionnent le mieux la nuit.

Comment peut-on appliquer la connaissance des rythmes biologiques à l'enseignement aux adolescents? Le problème est justement qu'on n'en sait rien et qu'il n'y a pas beaucoup de recherches visant à dévoiler ces mystères. Les variations cycliques jouent évidemment un rôle important dans la conscience et le rendement. Le sujet qui ne suit plus les impératifs de son chronomètre naturel risque

---

* CFRA = Cycle Fondamental, Repos-Activité

de se détériorer de quelque façon. Au plan très général, les effets des décalages horaires des voyages en réacté et du travail par quarts sont bien connus (voir Colquhoun, 1972). Dans une étude sur les cycles de sommeil, le rendement et l'humeur, Taub et Berger (1973) notent que les changements dans la durée ou l'horaire du sommeil entraînent des résultats nuisibles, qui semblent être causés non pas par les changements dans les paramètres mêmes du sommeil, mais plutôt par le bouleversement d'un rythme circadien établi de sommeil et de veille. De simples décalages dans les phases du cycle sommeil-veille produisent des changements dans l'agencement des stades de sommeil (Berger et al., 1971; Webb et al., 1971) dans les cycles de la température corporelle et de la fréquence cardiaque (Hauty et Adams, 1966; Klein et al., 1971), et dans les fonctions neuroendocriniennes (Weitzmann et al., 1968).

Le stress et les conflits personnels sont réputés responsables du bouleversement ou de la désynchronisation de l'horloge biologique.

Certaines données peuvent servir de point de départ. La conscience ou la prise de conscience n'est pas stagique, bien que sa périodicité soit relativement stable. Il existe des différences tant d'un sujet à l'autre que chez le même sujet, avec des variations quantitatives et qualitatives, menant à l'observation qu'on ne peut exiger une consistance rigide dans le rendement ou la conscience.

Théoriquement, il semble que le niveau de conscience dépende de la synchronisation de plusieurs rythmes biologiques connus ou inconnus. Ce domaine offre de grandes possibilités de recherches.

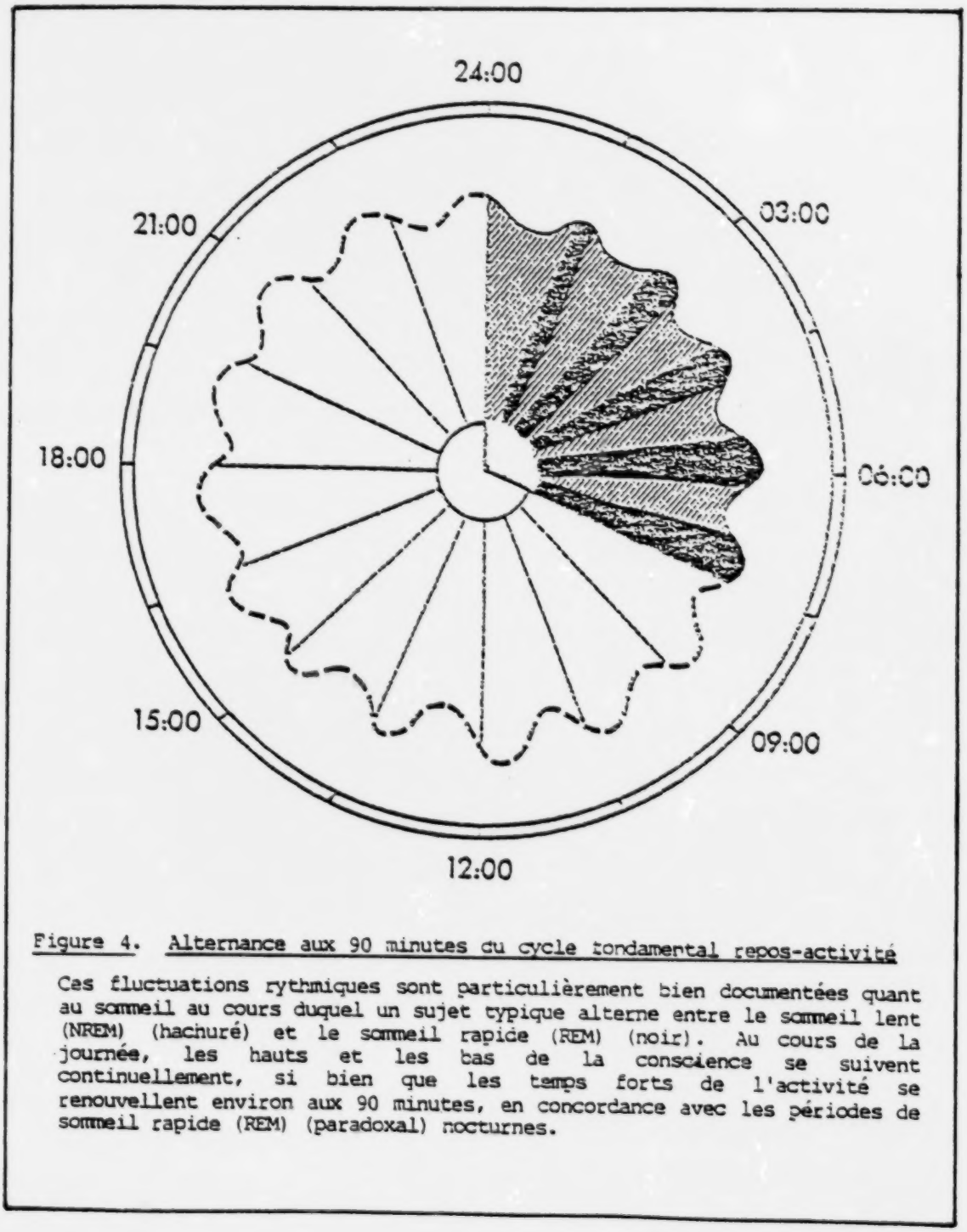


Figure 4. Alternance aux 90 minutes du cycle fondamental repos-activité

Ces fluctuations rythmiques sont particulièrement bien documentées quant au sommeil au cours duquel un sujet typique alterne entre le sommeil lent (NREM) (hachuré) et le sommeil rapide (REM) (noir). Au cours de la journée, les hauts et les bas de la conscience se suivent continuellement, si bien que les temps forts de l'activité se renouvellent environ aux 90 minutes, en concordance avec les périodes de sommeil rapide (REM) (paradoxal) nocturnes.

Parmi les applications plus concrètes se trouvent les suivantes. Les élèves (de même que leurs professeurs) pourraient apprendre à devenir conscients de leurs rythmes biologiques et à savoir comment les utiliser et les contrôler au maximum. La simple acceptation des effets d'une périodicité normale peut, en elle-même, contribuer énormément à la quiétude de l'esprit. **Toute personne, qui accepte également ses hauts et ses bas comme faisant partie de son rythme de vie ordinaire, sera mieux équipée pour s'y adapter et fera preuve de compassion ou de fermeté, selon les circonstances, pour comprendre et s'accommoder de la cyclicité des autres.** De même, les enseignants devraient savoir reconnaître les effets de la désynchronisation du rythme biologique.

Cette section sur le rythme biologique de la conscience souligne la nécessité de connaître le rythme biologique à tous les niveaux et d'appliquer cette connaissance. L'adolescence, soumise à de multiples changements biologiques, éducatifs et sociaux, semble être une période de transitions biorythmiques qui peut tout aussi bien influencer le milieu qu'être déterminée par lui. Peu de recherches ont été poursuivies dans ce domaine, mais toutes sont d'une importance capitale pour la connaissance et la formation des élèves de ce groupe d'âge, ainsi que pour l'établissement de relations avec les adolescents.

7. Implications pédagogiques

Une revue rapide du développement physique de l'adolescence révèle que ce domaine est relativement inexploré, à l'exception de quelques aspects comme la croissance de la taille, la croissance du poids et l'avènement de la maturité sexuelle. On observe des changements séculaires dans ces domaines depuis au moins 150 ans. Des valeurs moyennes pour ces phénomènes physiologiques de l'adolescence sont présentées, de même que des intervalles de temps pour le déroulement de ces changements physiologiques. Les différents phénomènes physiologiques sont plus ou moins fortement reliés les uns aux autres. La relation entre les phénomènes physiologiques et le développement des potentialités intellectuelles chez les adolescents a fait l'objet de peu de recherches.

1. L'adolescence est une période de changements physiologiques et psychologiques importants. Au sens biologique, du moins, tout adolescent est à chaque instant de son existence une personne humaine complètement intégrée; c'est-à-dire que l'adolescent fonctionne comme une machine biologique efficace dans les limites de ses antécédents d'évolution et de milieu; il accomplit ses phénomènes biologiques dans l'ordre prescrit par son organisme et d'une

manière intégrée. Si cette déclaration n'était pas fondée, aucun adolescent ne pourrait atteindre la maturité.

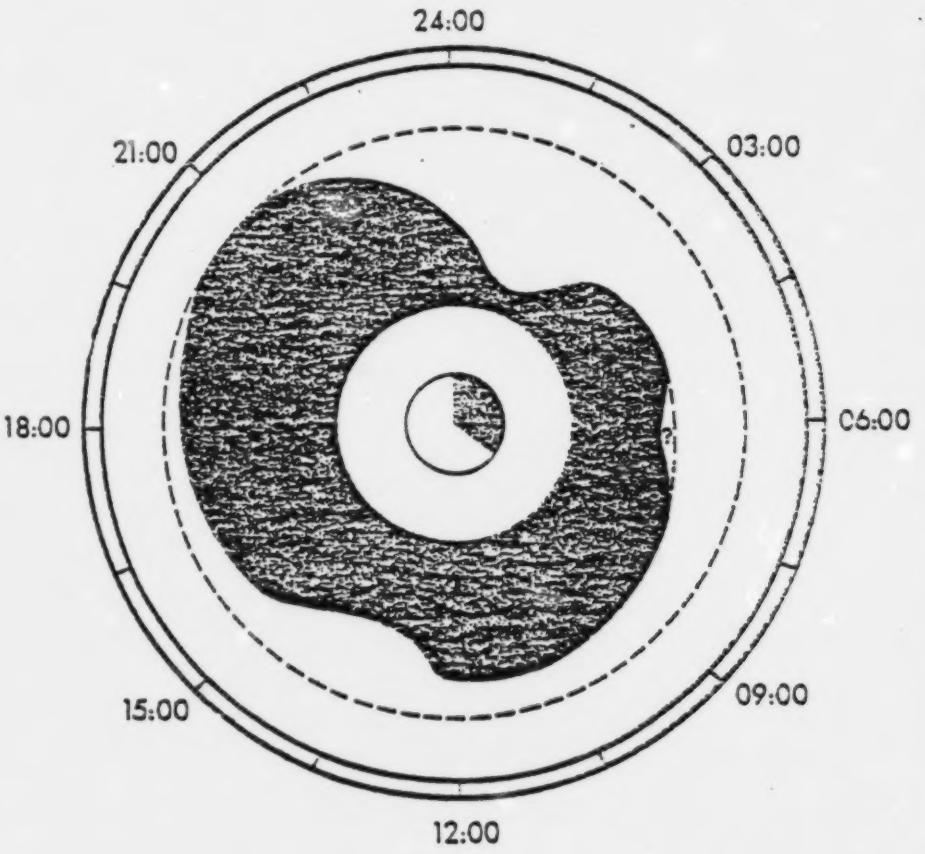


Figure 5. Les alternances circadiennes superposées au CFRA sur une période de vingt-quatre heures.

La conscience et l'exécution atteignent un sommet entre 19 et 21 heures pour diminuer ensuite graduellement jusqu'au point le plus bas situé entre 1 et 3 heures. Il peut y avoir un second nadir à 6 heures, suivi d'une augmentation graduelle au cours de la matinée, temporairement freinée après le déjeûner. La montée continue pour atteindre son sommet en fin d'après-midi ou au début de la soirée. La schéma ne montre pas la crête fonctionnelle de la mémoire en matinée.

2. Tout adolescent doit surtout être traité comme une personne, comme la personne qu'il est en réalité. Le nombre des phénomènes physiologiques associés à l'adolescence, les grandes variations dans le temps de réalisation de ces phénomènes et la grande fluctuation dans les liens entre ces divers phénomènes physiologiques établissent qu'au niveau biologique tout au moins chaque adolescent est unique, à chaque instant de sa vie.

3. On doit apporter un soin particulier au groupement des adolescents en équipes sportives dans les classes d'éducation physique. Il est peut-être dangereux que des adolescents n'ayant pas atteint le même niveau de maturité physique s'affrontent dans des sports de contact. Il est donc impérieux de ne pas imposer des objectifs trop sévères à tel ou tel adolescent, de peur d'entraîner ainsi chez lui une distorsion de son image de soi.

4. Tous les enseignants devraient recevoir une formation convenable en physiologie humaine. On devrait notamment insister sur les aspects suivants de la physiologie de l'adolescence: 1) l'acquisition de la maturité physique et sexuelle comme base de l'adolescence, 2) les changements provoqués par l'acquisition de la maturité physique et sexuelle, et 3) les grandes variations dans la chronologie de l'adolescence.

5. Greffée sur la question de la croissance et du développement physiques de l'adolescent on trouve la question du maintien et de l'épanouissement de la santé et des mesures préventives que doit prendre la société pour assurer le bien-être physique de ses membres. L'école doit assumer des responsabilités particulières en ce qui a trait à l'éducation sanitaire. Ses programmes d'éducation physique et ses cours d'hygiène occupent une place d'honneur au sein de ses nombreuses activités pédagogiques. Cependant, il existe une insuffisance de programmes plus spécifiques orientés vers des domaines reconnus comme susceptibles de provoquer une détérioration sérieuse de la santé à plus ou moins long terme, comme par exemple, l'usage du tabac, de la drogue ou de l'alcool, l'obésité, les mauvaises habitudes d'alimentation, le manque d'activité physique, etc. Selon Rothman et Byrne (1981) qui ont fait une recension des écrits sur le sujet, il existe peu de recherches portant sur l'évaluation de l'efficacité des programmes scolaires visant à diminuer et à éliminer les comportements nuisibles à la santé. Certaines études démontrent que les interventions pédagogiques qui

garantissent des résultats positifs et durables sont celles qui visent autant les attitudes que l'information.

L'école se doit donc d'offrir une pédagogie axée sur toute la personne et tenant compte du milieu complet. "Elle ne peut oublier que c'est la personne toute entière qui est le sujet de l'éducation et que le processus éducatif englobe la totalité de la nature humaine ainsi que la totalité de l'ambiance" (Ramunas, 1960).

TROISIÈME PARTIE: LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL DURANT L'ADOLESCENCE

LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL DURANT L'ADOLESCENCE

INTRODUCTION

Le développement intellectuel pendant la période de l'adolescence est, selon Coleman (1980) un des domaines du processus de maturation qui semble le moins apparent aux observateurs. Si les transformations d'ordre physique sont de prime abord les plus manifestes, il n'en demeure pas moins que la période de l'adolescence amène, au niveau intellectuel, des changements qui vont influencer de façon déterminante le comportement global de l'adolescent. En effet, c'est la croissance intellectuelle qui permet à l'adolescent de commencer à interroger le monde des idées, des attitudes, des valeurs, pour tenter de se situer lui-même face à ces réalités. De nouvelles composantes intellectuelles s'installent et présentent graduellement des questions qui jusqu'à maintenant, n'ont pas retenu l'attention de l'adolescent. Le temps prend alors une nouvelle signification; l'identité personnelle commence à se structurer; la place à occuper comme être social se précise lentement, bref, une foule de dimensions apparaissent pour la première fois. Le projet éducatif doit donc se définir en conséquence. Il devra se traduire dans des implications bien concrètes pour l'adolescent lui-même, pour ceux qui l'entourent et pour son environnement immédiat. Il n'est peut-être pas exagéré d'avancer qu'en raison des changements intellectuels en cours, l'adolescent se sent bousculé au point de se perdre de vue temporairement. D'ailleurs, c'est précisément là le sens des témoignages venant de parents et d'éducateurs qui avouent que parfois ils ne reconnaissent plus leurs adolescents et leurs élèves.

C'est donc au développement intellectuel pendant l'adolescence que s'adresse cette troisième partie. En effet, une compréhension claire et précise du développement intellectuel pendant la période de l'adolescence est très importante, en particulier pour le parent et l'éducateur, et en général pour tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, doivent composer avec le vécu des adolescents.

Dans un premier chapitre, nous traiterons brièvement de la nature de l'intelligence. Nous aborderons ensuite l'étude de quelques concepts fondamentaux sur lesquels Piaget fonde sa théorie du développement intellectuel. Nous entrerons ensuite dans le coeur de ce chapitre, c'est-à-dire l'analyse

du développement de la pensée formelle pendant l'adolescence. Quelques conséquences bien concrètes de cette évolution, l'égocentrisme et l'idéalisme de l'adolescent, seront également étudiées. Enfin, cette étude serait incomplète si elle n'introduisait pas les principales implications éducationnelles qui relèvent directement des possibilités de l'intelligence avec l'accès à la pensée formelle.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la conception vygotskyenne du développement intellectuel de même que les implications pédagogiques de ses positions théoriques.

Le chapitre V sera consacré à l'étude de l'influence des styles percepto-cognitifs sur le fonctionnement intellectuel du jeune adolescent. Deux dimensions de style cognitif seront examinées : la dimension réflexivité-impulsivité et la dimension indépendance-dépendance du champ.

Finalement l'aspect quantitatif du développement intellectuel avec ses conséquences pédagogiques fera l'objet de notre étude au chapitre VI.

CHAPITRE 3

LA CONCEPTION PIAGÉTIENNE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

1. La nature de l'intelligence

Les chercheurs qui se penchent sur la question de l'intelligence tentent, en général, de distinguer l'aspect quantitatif de l'aspect qualitatif de l'intelligence. Cependant, cette importante distinction n'est pas toujours faite avec la plus grande clarté. Si, d'une part, on dit de quelqu'un qu'il est intelligent et si l'on associe cette intelligence au fait que la personne est très brillante, qu'elle réussit très bien et qu'elle comprend tout très rapidement, on se réfère généralement à cette tendance qui juge les personnes selon les tests d'intelligence (Forisha-Kovach, 1983). D'autre part, lorsque l'on dit d'une personne qu'elle est intelligente parce qu'elle possède des habiletés mentales qui lui permettent de bien s'adapter et de bien composer avec les innombrables situations que son environnement lui présente, on se réfère alors à une démarche rationnelle, intentionnelle et directionnelle. Dans le premier cas, il s'agit de l'intelligence quantitative, celle qui est mesurée par des tests. Dans le deuxième cas, c'est réellement de l'intelligence qualitative dont il est question et c'est sur cette dernière que portera le premier chapitre de cette deuxième section.

Sous l'angle qualitatif, l'intelligence est perçue comme "la capacité de s'adapter à l'environnement et de profiter de l'expérience" (Lefrançois, 1981). Ainsi définie, l'étude de l'intelligence permet à l'éducateur de ne pas s'exposer inutilement aux multiples controverses qui, selon Lefrançois (1981), ne manquent pas de survenir quand on introduit le concept de l'intelligence. Il n'est pas ici question de récuser ou de bouder l'apport de la recherche dans ce domaine, mais nous croyons que l'éducateur a besoin avant tout d'une excellente connaissance de l'évolution, du développement et de la croissance de l'intelligence de l'enfant et de l'adolescent.

C'est donc l'étude de l'intelligence qualitative qui permet à l'éducateur d'être un témoin important lors de l'apparition des aptitudes qui permettent à l'enfant et à l'adolescent d'explorer le monde. De plus, ce témoin important qu'est l'éducateur devient graduellement un guide indispensable lorsque, avec le début de l'adolescence, la personne commence à réfléchir sur ce qui lui arrive pour structurer son expérience et pour pousser plus loin l'organisation de cette expérience.

C'est sans contredit à cette intelligence - intelligence qualitative - que s'adresse Jean Piaget lorsqu'il dit que "l'intelligence est essentiellement un système d'opérations vivantes et agissantes. Elle en est l'adaptation mentale la plus poussée, c'est-à-dire l'instrument indispensable des échanges entre le sujet et l'univers" (Piaget, 1967). Ainsi, dans l'organisation mentale, tout acte ou toute conduite se présente comme une adaptation ou comme une réadaptation. Cela s'explique d'abord par le fait que, lors de l'apparition d'un besoin, une rupture d'équilibre se fait entre l'organisme et le milieu. L'action individuelle tente alors de faire disparaître cette inconfortable situation. Un échange s'installe alors entre le sujet et le monde extérieur. Cet échange met le sujet sur la route d'un nouvel équilibre et de la réadaptaion de l'organisme. D'autres conduites se présenteront et la même dynamique entrera en opération.

Ces nombreuses adaptations successives confirment que l'intelligence ne peut être autre chose, toujours selon Piaget, que la capacité individuelle de transformer le réel à partir des données fournies par l'environnement, le milieu et le monde extérieur. Il faut également ajouter que, selon Piaget, les réadaptaions ne deviennent possibles que grâce aux feedbacks générés à partir des transformations que l'organisme aura fait du réel. Lorsque l'organisme se verra de nouveau plongé dans un déséquilibre temporaire, il tentera de rétablir l'harmonie avec le monde extérieur.

Dans la perspective piagétienne, c'est donc l'intelligence et l'intelligence seule qui, mises à part les adaptations héréditaires ou acquises, est capable d'expliquer le cheminement et l'évolution de la personne dans sa recherche constante d'un équilibre régulièrement rompu par les incessantes stimulations qui proviennent de l'environnement. Une forme de structuraion de la conduite s'installe et c'est alors que Piaget introduit la notion de fonctions cognitives. Lorsqu'un apprentissage se produit, qu'un acte de compréhension s'effectue ou qu'un raisonnement quelconque se fait, on assiste à un échange qui consiste à structurer les rapports entre l'organisme et le milieu. Et, puisque les nombreuses dimensions qui entourent la croissance individuelle proposent normalement des rapports dont la quantité et la qualité s'intensifient constamment, il est à prévoir que "chaque structure est à concevoir comme une forme particulière d'équilibre, plus ou moins stable en son champ restreint et devenant instable aux limites de celui-ci". (Piaget, 1967).

C'est précisément ce phénomène qui permettra de constater l'évolution de l'intelligence ou, si l'on préfère, des facultés d'adaptation. En effet, plus le développement s'accentue, plus large sera l'éventail

des adaptations manifestement perceptibles "par des formes de plus en plus hiérarchisées et de plus en plus complexes" (Dolle, 1974). Ainsi, l'intelligence de l'enfant débute par des adaptations dans leurs formes les plus simples. Des élargissements permettent graduellement des opérations spécifiques, concrètes, formelles qui arrivent à leur plein épanouissement chez l'adulte. Selon Dolle (1974), il est permis de soutenir que "si l'intelligence est adaptation, il y a loin de l'adaptation de l'intelligence enfantine à celle de l'adulte. Mais cette dernière est l'héritière de celle-là".

2. Les concepts fondamentaux chez Jean Piaget

Il serait illusoire de vouloir aborder l'étude de la théorie du développement de l'intelligence de Jean Piaget sans connaître avec précision quelques concepts fondamentaux de cette théorie. C'est en effet autour de certains concepts que s'est organisée toute l'architecture piagétienne et l'imprécision à propos de ces concepts pourrait conduire à une mauvaise compréhension du cheminement de l'intelligence. En outre, l'interaction entre ces concepts est tellement intense qu'il nous paraît important d'en bien saisir le sens et la portée. Un ensemble cohérent et structuré apparaîtra alors pour faire place à des notions où l'éducateur se retrouvera aisément. Les concepts suivants méritent une attention particulière : le schème, l'opération, l'adaptaion, l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

1) Le schème

Chez Piaget, un schème est généralement un ensemble de gestes "communs aux diverses répétitions ou applications de la même action" (Dolle, 1974). Autrement dit, un schème est un modèle de comportement établi, généralisable et transposable. Ainsi, lors de la succion, le très jeune enfant se réfère à ce que l'on dit être un schème établi, en ce sens qu'il existe en lui un modèle de comportement qui lui dicte l'action appropriée. De plus, comme l'enfant réagit constamment aux stimulations environnementales, les schèmes originaux se modifieront qualitativement et quantitativement et pourront se combiner avec d'autres schèmes. Et, puisque l'activité est faite d'une foule d'actions, elle deviendra alors structurée par un certain nombre de schèmes. Graduellement, nous constaterons que l'enfant utilise de nombreux schèmes et c'est ce qui fait dire à Dolle "qu'agir, c'est, tout compte fait, coordonner les schèmes entre eux ou les emboîter dans un système régi par des lois de totalité" (1974). Finalement, parce que les schèmes englobent l'ensemble de l'activité humaine, Piaget, pour parler du

jeune enfant, introduit la notion de schèmes sensori-moteurs, alors qu'à l'adolescence il est surtout question de schèmes cognitifs.

2) L'opération

"L'opération est une coordination d'une famille d'actions au plan concret d'abord, puis au plan formel ensuite." (Nicolas, 1976). Il s'agit ici, selon Piaget, de la possibilité de transformer une action d'une structure à une autre. En un mot, c'est une action réversible. Il est important de se rendre compte que l'opération va plus loin que le schème qui n'est que le renvoi à ce qui existe déjà dans l'organisme. L'opération est en cours lorsque l'enfant devient capable de transformer une action qui nécessite le renvoi à autre chose qu'à des schèmes déjà existants. Ainsi, comme le rapporte Muuss (1982), la mémorisation que l'enfant fait de certaines formules en vue de les appliquer à des problèmes identiques correspond à des schèmes et non à des opérations : c'est la pensée pré-opératoire. Mais lorsqu'un étudiant résoud un problème dans un contexte différent, qu'il fait des liens entre les éléments en présence ou qu'il utilise des symboles différents, nous pouvons dire qu'il fait preuve de pensée opératoire. Cette dernière évolue graduellement et apparaît sous ce que Piaget appelle la pensée opératoire concrète (7-11 ans) pour faire ensuite place à la pensée opératoire formelle pendant l'adolescence.

3) L'adaptation

L'adaptation, nous dit Jean Piaget, est essentiellement "un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses" (1967). En effet, l'organisme tend naturellement à modifier son comportement en réponse aux stimulations environnementales. Cette tendance à l'adaptation est inscrite dans la nature même de tout organisme vivant, quelle que soit son espèce. Il est à noter cependant que les modalités de l'adaptation varient d'une espèce à l'autre, d'un individu à l'autre et d'une période de développement à l'autre (Thornburg, 1975). L'adaptation devient donc une réponse bien spécifique à la situation de déséquilibre engendrée par l'action de la personne sur l'environnement ou par l'action de l'environnement sur la personne. De nombreux exemples, tant au niveau biologique qu'intellectuel, peuvent illustrer cette réalité de l'adaptation de l'organisme. Que le petit enfant pleure parce qu'il a faim, que l'écolier tente de trouver la bonne réponse à une question posée ou que l'adolescent cherche la solution à un problème donné, voilà autant d'exemples d'organismes qui veulent retrouver l'équilibre momentanément rompu par l'apparition d'une situation nouvelle. Le

concept d'adaptation étant fondamentalement un échange entre deux parties, Piaget nous présente alors ce qui permet à l'adaptation de pouvoir fonctionner, à savoir l'assimilation et l'accommodation.

4) L'assimilation et l'accommodation

C'est essentiellement l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation qui, selon Piaget, définit l'adaptation. Mais encore faut-il apporter plus de précision sur l'action de l'organisme sur l'environnement et sur l'action de l'environnement sur l'organisme pour connaître la nature exacte de l'adaptation. C'est ce que les concepts d'assimilation et d'accommodation tentent de faire.

L'assimilation "c'est l'action de l'organisme sur les objets qui l'entourent, en tant que cette action dépend des conduites antérieures portant sur les mêmes objets ou d'autres analogues" (Piaget, 1967). Cela veut dire que l'organisme, lorsque confronté à une situation nouvelle provenant de l'environnement, en réfère à des schèmes déjà existants en lui pour modifier la situation. Ainsi, l'assimilation est essentiellement une action sur le milieu en autant que cette action est élaborée à partir de données déjà connues et déjà intégrées par le sujet lui-même. L'assimilation est donc l'incorporation de la réalité externe dans des structures déjà présentes dans l'organisme. Ainsi, le bébé qui porte à sa bouche tout nouvel objet qui lui est présenté se réfère à une structure déjà existante chez lui - l'oralité - pour composer avec la nouvelle situation. L'écolier et l'adolescent qui, devant un nouveau problème, retournent à des données déjà connues et structurées en eux, procèdent également par assimilation.

C'est l'inverse qui se produit dans l'accommodation. Ici, c'est le milieu qui vient transformer l'organisme. Il y a accommodation "chaque fois qu'une modification survient dans des schèmes d'assimilation sous l'influence de situations extérieures" (Nicolas, 1976). Sous la pression du milieu, l'organisme tend à se transformer, à se modifier et à se doter de structures nouvelles qui l'habiliteront à composer avec la réalité extérieure. Il y a dans l'accommodation un processus dynamique par lequel les structures de l'organisme, sous l'influence de l'environnement, acceptent des transformations visant à chasser le déséquilibre que la présence d'une nouvelle situation aura engendré. Le jeune enfant à qui l'on montre qu'un crayon n'est pas fait pour mettre dans la bouche mais bien pour noircir du papier, et qui tente effectivement de le faire, procède par accommodation. Le même processus dynamique est caractéristique de celui qui, devant une réalité nouvelle quelconque, accepte de modifier des schèmes établis pour faire face à une autre façon d'entrevoir ce que le milieu a bien voulu lui présenter.

5) L'équilibration

L'équilibration, soutient Muuss (1982), "se définit comme une compensation pour un dérangement extérieur". Cela veut dire qu'une certaine harmonie doit exister entre les nombreux mouvements de l'assimilation et de l'accommodation. Un organisme ne pourrait évoluer, ni se développer s'il ne fonctionnait que par assimilation. De même aucun organisme ne pourrait tolérer un afflux d'accommodations sans pouvoir les assimiler, les intégrer et les réutiliser. L'équilibration permet à l'organisme de doser, d'une part, l'utilisation de ses acquis, et d'autre part, de s'ouvrir à des nouveautés. La fonction de l'équilibration apparaît comme essentielle et il devient très important pour l'éducateur de connaître la portée de l'équilibration. En d'autres mots, il ne devrait pas y avoir d'empiètement de l'assimilation sur l'accommodation car l'enfant, dans ce cas, refuserait de changer quoi que ce soit en lui et ne voudrait en référer qu'à ce qui lui est familier. Inversement, l'accommodation ne doit pas outrepasser ses droits : autrement, l'organisme ne ferait qu'absorber sans pouvoir structurer, intégrer et réutiliser.

Cela signifie finalement que le développement intellectuel est un mouvement de progression d'une structure à une autre structure. Un équilibre est perturbé pour faire place à un nouvel équilibre, plus raffiné, plus complexe et plus spécifique. C'est en cela que se trouve la force de la théorie piagétienne, à savoir, que "les opérations intellectuelles ne fonctionnent pas isolément, mais sont réorganisées par des principes organisateurs en relations avec le système total" (Muuss, 1982).

3. Les stades du développement intellectuel chez l'enfant (zéro à onze ans)

Selon Piaget, le développement de l'intelligence progresse, de l'enfance à l'âge adulte, selon une séquence invariable de quatre stades (Ingersol, 1982). Pour parvenir au stade le plus évolué du développement intellectuel, la personne doit invariablement passer par tous les stades selon le même ordre, bien que la rapidité de ce passage puisse varier selon les individus.

1) Le stade sensori-moteur (zéro à deux ans)

L'intelligence chez l'enfant, de la naissance à l'âge de deux ans, peut être décrite comme une intelligence sensorielle et motrice. La compréhension que le jeune enfant se fait du monde est proportionnelle au degré de sensations qu'il en obtient et au degré d'activités déployées face au monde qui l'entoure. C'est pour cela que le monde de l'enfant se limite à la réalité **hic et nunc** car il lui est impossible de se représenter ce qu'il ne voit pas ou ce qu'il ne touche pas. Ce qui caractérise avant tout

l'état du bébé, c'est le moment présent, le monde de l'immédiateté. Sa pensée est dite égocentrique car rien n'existe que ce que ses sens lui révèlent. Aucun schème de permanence n'est encore établi et, comme le rapportent Lerner et Spanier, (1980), le développement cognitif à ce stade peut être décrit comme "out of sight, out of mind". Cependant, l'accumulation et la répétition de gestes sensori-moteurs introduisent graduellement l'enfant à la permanence de l'objet et cela se fait par processus de représentaiton interne. "La conquête de l'objet" (Elkind, 1967) étant alors une réalisation majeure de ce stade, l'enfant pourra parvenir au seuil du stade suivant.

2) Le stade pré-opératoire (deux à sept ans)

Alors que le stade sensori-moteur ne permet que des interactions directes avec son environnement, pendant le stade pré-opératoire l'enfant devient capable de manipuler des symboles qui représentent l'environnement (Phillips, 1975). Le monde des mots et des images s'élargit considérablement et l'utilisation que peut maintenant en faire l'enfant devient différente. Ainsi, il est dorénavant facile à l'enfant de se représenter quelque chose ou quelqu'un qui n'est pas en sa présence. Le jeu de l'enfant illustre abondamment le progrès de cette habileté, c'est-à-dire une meilleure représentaion interne de ce qui ne lui est plus transmis par les sens. La conservation numérique n'est pas encore acquise, la réversibilité de l'action ne peut pas s'opérer et la décentration est encore impossible. Notons également que pendant ce stade l'enfant conçoit un monde beaucoup plus stable autour de lui et peut composer mentalement avec des situations passées, futures et présentes. Tout n'est cependant pas encore possible à l'intelligence et des limites importantes lui sont encore imposées.

3) Le stade opératoire concret (sept à onze ans)

Une opération, nous l'avons déjà montré, "est une coordination d'une foule d'actions" (Nicolas, 1976). Entre sept et onze ans, l'enfant devient capable de manipuler les objets, de faire entre eux des relations et de les organiser selon la taille, le nombre ou la couleur. Cette manipulation a cependant quelque chose de spécial en ce sens qu'elle est dite concrète. Cela ne veut pas dire que l'enfant doit nécessairement voir et toucher les objets pour résoudre un problème. Au contraire, il peut très bien s'attaquer à un problème avec des objets qu'il s'amuse à imaginer, en autant que ce qu'il imagine a une référence concrète (Thomas, 1979). La capacité de raisonner logiquement, à un niveau encore concret, s'installe lentement et permet à l'enfant d'effectuer des opérations impossibles au stade précédent. Ainsi, une plus grande maîtrise des notions de conservation et de réversibilité l'introduisent à des

découvertes beaucoup plus spécifiques; la possibilité de classifier des objets apparaît, et certains problèmes de symétrie et de réciprocité pourront dorénavant être résolus. Il ne faut pas oublier cependant que la pensée concrète est encore marquée d'égocentrisme (Elkind, 1967) en ce sens que l'enfant est "incapable de faire la distinction entre une connaissance obtenue par l'expérience et une connaissance obtenue par la pensée seule" (Lerner et Spanier, 1980).

Finalement, ce qui caractérise globalement la pensée concrète est, selon Piaget, le fait qu'elle demeure essentiellement attachée à la réalité empirique et que seul ce qui est possible devient accessible à l'enfant parvenu à ce stade.

4. Le stade des opérations formelles

Avec l'entrée dans le stade des opérations formelles, la relation de l'adolescent avec lui-même et avec le monde qui l'entoure change substantiellement et prend des proporions qui ne se sont pas manifestées jusqu'ici. En effet, bien qu'elle soit d'abord une période développementale en tant que telle, la période de l'adolescence est une période qui, entre l'enfance et l'âge adulte, tentera de jeter les bases du fonctionnement adulte de façon de plus en plus spécifique. Ainsi, la subordination enfantine fait place à une indépendance qui s'apparente à celle des adultes. L'adolescent "déclenche la construction de son programme de vie, en vue de jouer un rôle dans la société" (Nicolas, 1976), et ce programme de vie est assorti d'une volonté de travailler à la construction de son identité personnelle. Les dimensions relationnelles et sociales des adolescents s'élargissent, se structurent et se cimentent. Bientôt un sentiment d'appartenance à un groupe social en particulier devient beaucoup plus important. Au niveau affectif, des changements profonds occupent une large part du vécu de l'adolescent. D'autres transformations importantes au plan physiologique et psychologique montrent également qu'une évolution est en cours qui, pour la première fois, oblige l'adolescent à saisir ce qui lui arrive. Bref, la maturation fait son oeuvre et engendre généralement des attitudes, des comportements et des dispositions qui nécessitent une vision différente et une prise en charge plus autonome.

Or, l'émergence de ces comportements nouveaux et de ces attitudes particulières "suppose l'existence d'instruments intellectuels spécifiques" (Nicolas, 1976). L'adolescent se rend compte, d'une part, de l'apparition de certaines fonctions en lui et d'autre part, il constate que l'utilisation de ces nouvelles fonctions est maintenant chose possible.

LA CONCEPTION PIAGÉTIENNE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Quelles sont les caractéristiques de la pensée opératoire formelle pendant l'adolescence? Plus précisément, demandons-nous ce que peut permettre cette nouvelle forme de pensée. Si Elkind (1967) définit le stade opératoire formel comme étant la "maîtrise de la pensée", de quelle maîtrise peut-on parler ici? Plusieurs traits distinctifs de la pensée se révèlent pendant l'adolescence et il est essentiel d'en bien comprendre la nature et la portée.

1) Le passage du concret à l'abstrait

Pour résoudre un problème, l'enfant utilise l'observable et l'empirique puisque son niveau de raisonnement ne lui permet pas de s'éloigner du concret. L'adolescent, au contraire, peut aller plus loin que l'observable : "il le réorganise et le situe à un niveau supérieur" (Adams, 1980). La pensée de l'adolescent s'enrichit et parvient à un niveau d'abstraction qui ouvre la voie à des constructions théoriques, à des idées plus immatérielles et aux relations entre ces idées. Les abstractions purement verbales sont maintenant possibles et le renvoi à l'empirique ou au concret n'est plus nécessaire. La pensée formelle permet ainsi aux adolescents de "laisser derrière eux le monde objectif pour entrer dans le monde des idées" (Muuss, 1982).

2) La pensée hypothético-déductive

C'est pendant l'adolescence que la jeune personne commence à se rendre compte qu'il existe des lacunes dans sa compréhension de la réalité. Dès lors, elle cherche à comprendre ces lacunes au moyen d'hypothèses, c'est-à-dire en créant des modèles différents de ceux que lui présente son environnement. Parce que le contact direct avec les choses, les événements et les personnes n'est plus nécessaire au fonctionnement de la pensée, l'adolescent peut tout se représenter dans son imagination au moyen d'hypothèses. Confronté à un problème précis, il peut considérer les différentes possibilités de solution, comparer les alternatives et même tester ces possibilités entre elles : c'est l'émergence d'un raisonnement hypothético-déductif. Ce raisonnement se manifeste alors par l'utilisation du "si ... par conséquent" et il correspond ainsi à une forme de pensée logique et scientifique (Lerner & Spanier, 1980).

C'est l'émergence de la pensée hypothético-déductive qui permet à l'adolescent de subordonner le réel au possible. En effet, rapporte Dolle (1974), la lecture de l'expérience ne procède pas uniquement à partir des données concrètes, mais "à partir d'éléments pris à titre de propositions". Le caractère actuel des faits, des choses et des personnes est modifié pour faire place à toute une série d'hypothèses

que l'adolescent est maintenant en mesure de vérifier. C'est probablement pour cette raison que les opérations de la pensée formelle sont vues par Dolle (1974) comme des opérations à la seconde puissance.

Afin de composer efficacement avec tous les aspects d'un problème, l'adolescent doit être capable "de transformer (c'est-à-dire de changer ou de réaménager) le problème de façon à tenir compte de toutes ses formes possibles" (Lerner & Spanier, 1980). La pensée formelle habilite l'adolescent à de telles transformations que Piaget (1958) appelle le groupe INRC. "Dans le groupe INRC, à chacune des opérations propositionnelles 'I' ou opération identique, on peut associer son inverse ou sa négation 'N', sa réciproque 'R' et l'inverse de sa réciproque ou la corrélative 'C' " (Tran-Thong, 1972).

La coordination de ces transformations montre que la pensée de l'adolescent peut maintenant se mouvoir dans une direction ou dans une autre afin d'établir les rapports entre les hypothèses et les faits et d'ajuster ses idées, s'il y a lieu. Ce mouvement révèle que l'adolescent s'est libéré du concret et que désormais les fondements d'une pensée beaucoup plus flexible sont en voie de s'installer.

3) La perception de notions plus abstraites

La pensée formelle permet à l'adolescent non seulement de poser des questions sous une forme hypothétique, mais elle s'engage aussi à un niveau plus élevé. Cela consiste en la perception de notions beaucoup plus abstraites, c'est-à-dire dans des opérations intellectuelles plus spéculatives et plus idéologiques. C'est ce qui se produit lorsque l'adolescent s'engage dans des discussions qui nécessitent l'abandon du concret et où intervient un réseau bien spécifique d'idées. Cela se manifeste aussi chez les adolescents qui peuvent aisément suivre et parfois même critiquer un discours adulte principalement axé sur des thèmes idéologiques dans lesquels l'abstrait et le spéculatif prédominent. Piaget soutient que ce genre de raisonnement implique des opérations qui produisent "thinking about thinking, statements about statements or more significantly, operations on operations" (Muuss, 1982).

4) Concentration plus grande

Le développement de l'habitude d'une attention soutenue est impossible au stade de la pensée concrète. Avec la pensée formelle cependant, l'adolescent devient capable d'une concentration parfois surprenante. Il peut aller à l'essentiel d'une question sans se laisser distraire par l'accidentel, l'accessoire, ou par des informations extérieures. Le superficiel et le sensationnel d'un problème diminuent considérablement pour faire place à une saisie logique et systématique des données réelles.

Les conclusions ne sont habituellement avancées que si elles sont le produit d'un processus mental où la réflexion domine. L'exemple classique rapporté par Piaget pour illustrer la possibilité chez l'adolescent d'une concentration beaucoup plus grande est le suivant : "Édith a les cheveux plus foncés que Lili. Édith est plus claire que Suzanne. Laquelle des trois a les cheveux les plus foncés?" (Piaget, 1964).

L'enfant, parce qu'il ne peut pas se concentrer sur plusieurs possibilités à la fois, ne peut pas résoudre ce problème. L'adolescent, au contraire, en raison du degré d'attention qu'il peut maintenir, est capable de considérer plusieurs variables à la fois, de les mesurer, et de vérifier l'exactitude de ses conclusions.

Il est important de noter cependant que la force de concentraiton n'est pas donnée d'emblée avec l'entrée dans l'adolescence. Cette force se développe et la possibilité d'organiser sa pensée d'une façon plus rigoureuse et plus systématique augmente graduellement.

5) Explications d'ordre supérieur

Graduellement l'adolescent devient un penseur. Alors que l'enfant était à l'aise dans la description des choses et des événements, l'adolescent ne se contente plus de la description mais devient beaucoup plus explicatif. Il tente de trouver les fonctions des éléments, il veut pouvoir en dégager des applications en vue d'élaborer des prédictions. Pour ce faire, la pensée doit littéralement se détacher du concret et elle doit pouvoir établir des relations entre les dimensions d'un phénomène et d'autres dimensions. Souvent, l'analogie devient nécessaire dans l'explication des choses et l'adolescent, contrairement à l'enfant, peut l'utiliser efficacement. Enfin, parce qu'il peut maintenant recourir à l'explication des événements, l'adolescent va encore de l'avant en formulant des principes généraux qui lui permettent des généralisations et des prédictions de situations connexes ou similaires.

6) La saisie du contenu métaphorique

L'enfant est tellement lié au concret que des énoncés comme "une couverture de neige recouvre le sol", ou "un bateau laboure la mer" (Santrock, 1981) lui sont difficilement compréhensibles. Ces relations métaphoriques sont cependant accessibles à l'adolescent parce que son évolution intellectuelle lui permet de saisir les figures de style. Alors que l'enfant demeure d'abord attentif au sens littéral, l'adolescent peut graduellement utiliser des formules ou des mots dans un contexte différent. L'utilisation de la métaphore devient alors chose courante et les symboles employés pour comparer les choses, les personnes et les animaux, sont fréquents. Ainsi, alors que la fable et la parabole sont

probablement des histoires obscures pour l'enfant, elles se clarifient et prennent tout leur sens dans la pensée formelle de l'adolescent.

7) La conscience du temps

Parce que la pensée formelle permet une perception plus globale des choses, des événements et des personnes, la conscience du temps subit également une transformation considérable chez l'adolescent. C'est surtout Kurt Lewin (1939) qui propose que la perspective temporelle devient, avec l'adolescence, une variable dont les dimensions doivent être soulignées. avec la pensée formelle, le champ psychologique de l'adolescent s'élargit. La perspective temporelle se précise et se différencie, et l'adolescent est maintenant en mesure de conceptualiser le temps. Alors que "c'est en termes de jours et de semaines que l'enfant considère le temps, c'est en termes d'années que l'adolescent doit maintenant évaluer ses projets d'avenir" (Bédard, 1978). Cela précipite une réflexion plus sérieuse sur la valeur des aspirations personnelles, sur les attentes de la société et sur les choix qui s'imposeront d'ici peu. De plus, parce que le concept du temps s'est articulé, l'adolescent comprendra plus facilement la signification du passé; l'histoire prend alors son relief. Même l'histoire personnelle, que l'enfant ne peut saisir, devient significative pour l'adolescent qui en tire des conclusions et des implications qui pourront se révéler déterminantes pour l'avenir. Enfin, il est important de noter que l'élargissement de la perspective temporelle peut engendrer des incertitudes et de l'ambivalence devant l'élaboration et l'exécution de projets définitifs.

8) La création de modèles idéaux et d'utopies

La gymnastique intellectuelle dont fait preuve l'adolescent est parfois surprenante, mais compréhensible. En effet, il peut maintenant laisser libre cours à son imagination pour "contrer la réalité concrète du moment" (Santrock, 1982). Il construit des modèles hypothétiques de fonctionnement pour lui-même ou pour d'autres personnes. Il théorise facilement à propos de tout; bref, la spéculation est reine. La pensée formelle, souligne Muuss (1982), donne la possibilité de comprendre et même de former des théories qui, dans la logique de l'adolescent, pourraient changer la société. Les dimensions politiques, religieuses et intellectuelles sont soumises à des idéaux qui voisinent l'Utopie. Malgré cet irréalisme, il semble que l'adolescent se sente bien à l'aise dans cette architecture mentale. Existe cependant le danger que ces représentations mentales deviennent tellement oppressives qu'elles empêchent l'adolescent de garder un contact important avec la réalité.

5. Les conséquences de l'apparition de la pensée formelle chez l'adolescent

Les changements que nous venons de remarquer au niveau de la pensée de l'adolescent sont tels qu'ils entraînent des conséquences importantes. Il est tout à fait logique que l'adolescent développe des attitudes et des comportements directement engendrés par ces changements intellectuels profonds.

La grande nouveauté de la pensée formelle est la possibilité de soumettre le réel au possible. Or, souligne Phillips (1975), "l'introduction aux possibles a de curieux effets secondaires". Parmi ceux-ci, l'égocentrisme est probablement celui qui affecte le plus l'adolescent et qui est le plus remarqué par ceux qui le voient évoluer. Nous nous arrêterons également à une autre conséquence, reliée de très près à l'égocentrisme, à savoir l'idéalisme de l'adolescent.

Il est cependant très important de noter que ces manifestations d'égocentrisme et d'idéalisme sont loin d'être anormales pendant l'adolescence. Au contraire, elles sont la meilleure illustration d'une pensée qui s'est détachée du stade opératoire concret pour parvenir au stade de la pensée formelle. D'ailleurs, à ce stade-là, il serait plutôt anormal pour l'adolescent de ne faire preuve d'aucun égocentrisme ou d'aucun idéalisme.

1) L'égocentrisme

Piaget soutient que l'adolescent passe à travers une phase où il attribue des pouvoirs illimités à ses pensées au point de croire que ses idées pourraient vraisemblablement transformer le monde. Il s'agit manifestement d'une forme d'égocentrisme cognitif (Piaget, 1958).

La pensée formelle permet à l'adolescent la réflexion, l'abstraction et la manipulation des possibles. Or, en même temps que l'adolescent développe la capacité de penser à ses propres pensées, il devient très conscient de lui-même, de sa personne, de ses idées. "Il devient tellement conscient de lui-même qu'il en vient à croire que les autres sont également obsédés par son apparence, ses idées, ses comportements" (Rice, 1975). Et puisque l'adolescence est une période où les changements au niveau corporel, intellectuel, social, etc., sont tellement manifestes, il n'est pas anormal que celui qui vit ces changements croit que son entourage les remarque aussi. L'adolescent lui-même étant le premier impliqué dans ces transformations, il lui semble que les autres sont impliqués avec la même intensité. Or, ce n'est pas le cas. Il n'en demeure pas moins que l'égocentrisme de l'adolescent se situe précisément au niveau de cette incessante préoccupation. Autrement dit, même si l'adolescent est

maintenant "plus capable de comprendre le point de vue de l'autre, il est encore tenté de croire que la perception que les autres ont de lui est la même que la sienne" (Ingersol, 1982).

Cette forme d'égocentrisme se manifeste, selon Elkind (1978), d'une double façon. D'abord, parce qu'il croit que tous les autres le regardent et qu'il est le centre d'attraction, l'adolescent se croit en scène; il s'entoure "d'un auditoire imaginaire" où il s'imagine être regardé, observé, voire épié. Il est avant tout préoccupé de ses qualités personnelles, ses traits physiques, ses habiletés spécifiques. C'est pour cela, rapporte encore Elkind (1978), que l'adolescent se compose fréquemment des fantaisies où un auditoire imaginaire applaudit ses prouesses artistiques, académiques ou sportives.

Ce stade est de courte durée; lorsque l'adolescent se rend compte, avec les années, que chaque être humain est aux prises avec ses propres préoccupations, l'auditoire imaginaire disparaît et fait place à un auditoire beaucoup plus restreint mais beaucoup plus réel.

La deuxième manifestation de cet égocentrisme cognitif est la "fable personnelle" (Elkind, 1978). Il s'agit simplement "d'une histoire que l'adolescent se raconte à propos de lui-même, mais qui n'est pas vraie". L'adolescent, devenu très conscient de lui-même, se croit unique, invulnérable, important, indispensable. Il en vient même à croire que "son expérience est unique et rien de tel n'est jamais arrivé à personne" (Florisha-Kovach, 1983). L'adolescent devient ainsi le héros de sa propre histoire et entretient à son propos toutes sortes de fantaisies, parfois difficilement acceptables pour l'adulte. Elkind (1978) donne à titre d'exemple le cas de la jeune fille qui dit à sa mère qu'elle ne peut pas savoir ce que c'est que d'être en amour.

Ces deux manifestations d'égocentrisme cognitif - l'auditoire imaginaire et la fable personnelle - illustrent bien selon Thornburg (1975) les "distorsions cognitives" réelles mais passagères qui accompagnent la croissance normale de l'adolescent. Aux prises avec ces manifestations, l'adolescent ne doit pas pour autant être perçu comme un névrosé. Au contraire, il répond aux invitations que son développement intellectuel lui lance en s'adaptant le mieux possible aux situations nouvelles de son organisme. D'ailleurs, des transformations graduelles permettront à l'adolescent d'abandonner cet égocentrisme. D'une part, la différentiation entre ses préoccupations personnelles et celles qu'il croit présentes chez les autres se fera de plus en plus prononcée; d'autre part, une intégration plus définitive entre ses émotions et les sentiments des autres est en voie de se réaliser.

2) L'idéalisme

L'idéalisme de l'adolescent est une autre conséquence importante de son évolution intellectuelle. Bien que ce que l'on appelle l'expérience personnelle distingue encore clairement les positions de l'adulte et celles de l'adolescent, la pensée formelle place l'adolescent et l'adulte sur le même palier au niveau du fonctionnement intellectuel. L'adolescent utilise le pouvoir de sa pensée pour participer "aux idées, aux idéaux et aux idéologies de la société adulte par l'entremise d'un certain nombre de symboles verbaux, non encore en sa possession pendant l'enfance" (Piaget & Inhelder, 1958). Ce faisant, l'adolescent se rend compte de la réalité du monde adulte et il imagine ce que ce monde pourrait être et devenir. Il est en effet capable de soumettre le réel au possible et cela dans des circonstances parfois fort fantaisistes. "Il compare le possible avec l'actuel, découvre que l'actuel est moins élevé que le possible; il devient un observateur critique des choses comme elles sont et se montre exagérément critique pour les adultes" (Rice, 1975).

Nous assistons alors à l'élaboration de toutes sortes d'idéaux, dans les domaines les plus divers. Parce qu'il est conscient de ce qui se passe, il rêve à ce qui pourrait se passer. De plus, parce qu'il se sait capable de concevoir des idéaux, il en vient même à croire qu'il peut les atteindre. Parce qu'il croit dans l'omnipuissance de sa pensée, l'adolescent, nous dit Piaget (1964), "s'attribue en toute modestie un rôle essentiel dans le salut de l'humanité". Il se prend au sérieux et il avance des solutions aux questions les plus complexes. Il s'agit là "d'un idéalisme naïf" (Flavell, 1963), idéalisme qui n'est pas étranger aux conflits entre les adultes et les jeunes. En effet, le pragmatisme des adultes tolère difficilement que le jeune idéalise tout sans que des moyens bien concrets soient pris pour réaliser ces idéaux.

Selon Elkind (1968) cet idéalisme est verbal seulement car l'engagement envers les causes que l'adolescent épouse ne se matérialise pas. Graduellement, l'adolescent redescend sur terre lorsque des engagements bien articulés viennent renouer le contact avec les activités nécessaires à la réalisation d'une partie de ces idéaux.

6. Les implications éducationnelles

Confronté à l'émergence de la pensée formelle pendant l'adolescence, il serait dommage que l'éducateur ne soit pas conscient de certaines implications éducationnelles qui relèvent directement de

son rôle face au développement intellectuel de l'adolescent. De nombreuses implications peuvent être dégagées et nous retenons ici celles qui nous semblent les plus importantes.

1) Le respect du temps génétique:

Il serait illusoire de croire que le développement de l'intelligence est une production instantanée. Au contraire, il s'agit d'un processus graduel. La génétique a ses lois et ce processus implique une évolution et une mise en route qui peuvent être laborieuses, lentes et soumises à toutes sortes de contrariétés. Un enfant qui a franchi le seuil des bouleversements pubertaires n'est pas automatiquement admis dans le cénacle de ceux qui "savent penser". La pensée formelle n'est pas un cadeau que l'on reçoit à un âge précis. La pensée formelle est plutôt "une construction" (Piaget, 1964) et la mise en place de ses différents éléments n'est pas de tout repos pour l'adolescent.

Bien plus, Piaget (1958) soutient que l'émergence, le développement et le raffinement de la pensée formelle s'échelonnent sur plusieurs années au point où une double division de cette phase a été proposée. Ainsi, vers onze ou douze ans jusqu'à quatorze ou quinze ans, l'adolescent vit surtout une période de préparation à la pensée formelle, période pendant laquelle des éléments nouveaux se font face, se mesurent et tentent de trouver leur place. Ces opérations sont considérées comme formelles mais elles manquent encore d'articulation, de rigueur et de stabilité. D'autre part, c'est vers quinze ans seulement que la pensée formelle devient plus systématique, plus structurée et plus élégante. À ce moment, l'adolescent prend vraiment possession des moyens intellectuels qui lui permettent d'exercer un contrôle beaucoup plus évident sur l'information extérieure et sur les moyens de la traiter.

De plus, alors que le jeune adolescent peut souvent être accusé de simplifier outrageusement la réalité sociale, politique ou autre, l'adolescent moyen (quinze ans et plus) montre envers ces mêmes réalités une maturité manifestement apparentée à celle de l'adulte.

Il est essentiel que l'éducateur connaisse les limites que l'organisme impose au développement intellectuel. Il n'exigera pas alors du jeune adolescent ce dont il n'est pas capable parce qu'il n'en est encore qu'au stade préparatoire. De plus, cette connaissance lui évitera de proposer à l'adolescent plus âgé des éléments qui ne contribueront plus à son évolution intellectuelle.

2) L'importance de la répétition à l'intérieur d'une nouvelle fonction

Le développement intellectuel, dit Muuss (1982), doit être considéré comme un processus qui augmente en complexité, en mobilité et en systématisation de schèmes et de structures cognitives. Or,

ce processus complexe ne se réalise de façon harmonieuse que si un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation est rigoureusement respecté. L'organisme est constamment en interaction avec son environnement. À certains moments, l'environnement est transformé (assimilation) parce qu'un schème déjà existant a reconnu l'opération à effectuer. En d'autres occasions, l'organisme, devant une nouveauté, doit se transformer et adopter une nouvelle structure (accommodation). Il est important de souligner qu'avant de procéder à la construction et à l'adoption d'une nouvelle structure mentale, l'organisme a besoin du temps suffisant pour se familiariser avec cette nouvelle structure. Cette période de temps est nécessaire, voire essentielle, à une intégration durable et systématique. Pendant que l'adolescent se familiarise avec une nouvelle structure mentale, il n'est pas nécessairement en mesure d'accéder à un niveau supérieur. Une période de répétition de cette nouvelle fonction est requise pour qu'un contrôle permanent puisse s'établir. En éducation, dans la salle de classe, l'éducateur est parfois pressé d'aller plus loin, de passer à autre chose. Le danger d'une stimulation intellectuelle excessive existe, ceci aux dépens d'une intégration permanente. D'autre part, il n'est pas toujours facile de savoir doser efficacement le menu académique pour que l'adolescent ne perde pas son temps à refaire inutilement les mêmes choses. Savoir établir avec précision le niveau de tension entre l'assimilation et l'accommodation est un art qui exige une excellente connaissance de l'élève, de son rythme intellectuel et de ses capacités réelles. Là-dessus, Piaget, comme le rapporte Muuss (1982), opte pour des positions plus traditionnelles et n'hésite pas à dénoncer une accélération qui serait contraire aux lois de la maturation individuelle.

3) La pensée formelle de l'adolescent est une dimension parmi plusieurs autres

Finalement, ce serait faire injure au développement et conséquemment à la période de l'adolescence elle-même si l'attention portée à la dimension cognitive ne s'accompagnait pas d'un intérêt considérable envers les autres dimensions de la personne. Or, soulignons-le clairement à l'intention de l'éducateur, ce n'est pas seulement l'intelligence qui s'agite pendant l'adolescence. Tout, chez l'adolescent, est sujet à changement majeur: son corps, ses émotions, ses relations, ses attitudes, etc. Sa personnalité est naissante et l'articulation des dimensions de cette personnalité sera le résultat d'un ensemble d'opérations à tous les niveaux. Pendant l'adolescence, il est impossible d'isoler la variable "intelligence" en vue de la regarder, de la mesurer ou de la stimuler isolément. Cela donnerait

de piètres résultats car elle n'est, ni ne sera jamais, une variable indépendante. Il n'est pas toujours facile pour l'éducateur de tenir compte de cet ensemble de dimensions en perpétuel mouvement. Mais si, comme nous le croyons, l'éducateur est un "accompagnateur du développement", sa tâche ne manque pas de noblesse. Elle s'inscrit dans un projet où l'être humain, en route vers la croissance globale, est son principal défi en même temps que sa plus grande récompense.

CHAPITRE 4

LA PERSPECTIVE VYGOTSKYENNE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Introduction

Pour Lev Semenovich Vygotsky, psychopédagogue russe, le but premier de l'éducation est la connaissance à laquelle vient s'intégrer l'émotion de façon secondaire. Il voit dans l'utilisation du langage un instrument du développement de l'intellect, jusqu'au plus haut sommet de celui-ci, soit la conscience.

En conséquence, ses méthodes sont fondamentalement différentes de celles de Piaget. Vygotsky croit que la personne se maîtrise elle-même en maîtrisant la nature et qu'elle est formée par les instruments qu'elle emploie pour arriver à cette maîtrise. C'est donc une théorie de la médiation puisque c'est au moyen des instruments que sont le langage et la pensée, que la personne intériorise la réalité.

Il est évident, même après une si brève introduction, que le point de vue de Vygotsky sur l'éducation est à la fois une théorie du développement de la cognition et une théorie de la nature de l'être humain. Ces deux théories sont intimement liées, de sorte que le langage et la pensée assurent à l'activité cognitive le pouvoir et les stratégies nécessaires à la maîtrise et à la simplification de la réalité. Le rôle de l'éducation devient celui du développement de la conscience qui implique l'habileté de se libérer de son histoire. Dans son introduction à l'ouvrage de Vygotsky, Bruner (1962) résume ce point de vue en affirmant que "c'est une image de l'être humain qui place l'effort d'apprendre et de maîtriser au premier plan en tant qu'un instrument qui nous libère des efforts et des résultats antérieurs".

La théorie de Vygotsky est plus explicite en ce qui a trait aux premiers stades de la vie. Néanmoins, il considère que les années de l'adolescence sont de première importance. Afin de saisir les applications possibles de sa théorie à l'éducation des adolescents, il nous faudra en faire une brève présentation générale. Nous parlerons tout d'abord de son approche pour ensuite aborder la façon dont la conscience reflète le développement, surtout dans la formation de concepts. Nous traiterons finalement de l'application de ces idées à l'éducation.

LA PERSPECTIVE VYGOTSKYENNE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

1. L'approche vygotskyenne

On connaît deux approches extrêmes du problème du langage et de la pensée. Selon l'une de ces approches, la pensée et la parole sont une seule et même chose, la parole n'étant que la manifestation externe de la pensée. À l'autre extrême, on soutient que les deux processus sont indépendants et qu'il n'y a qu'un lien artificiel entre eux. Pour Vygotsky, l'étude de la relation entre la pensée et le langage est la seule approche qui sauvegarde l'unité de la personne humaine. Dans son étude de la question, il s'attache donc au "mot" en tant que porteur de "sens" et non pas en tant que rencontre des aspects majeurs de la pensée et du langage. Ce système vise à unir les propriétés affectives (la parole, du moins à l'état vierge) et les propriétés intellectuelles (la pensée) de l'être humain.

Tant par leur phylogénèse que par leur ontogénèse, les racines de la pensée et de la parole sont séparées et chacune se développe en suivant son propre cours. À peu près au moment où l'enfant découvre que chaque chose a un nom, ces deux lignes de développement se rejoignent : la parole devient rationnelle et la pensée devient verbale. Chez un très jeune enfant, la parole n'a pour fonction que la communication sociale orale et ne renferme qu'un simple message global à fonctions multiples. La pensée existe, quoique séparément. Dans un certain sens, le langage en soi est irrationnel et fondamentalement affectif; les pleurs d'un très jeune bébé en sont un exemple. Les fonctions du langage se différencient graduellement jusqu'à l'âge où le langage social se divise en langage communicatif (lequel est fondamentalement le même que la communication affective décrite plus haut) et en langage égocentrique qui devient l'instrument de la pensée.

Le langage égocentrique apparaît lorsque l'enfant commence à transformer ses schèmes de comportement extérieurs en processus internes. À première vue, il semble que l'enfant se parle à lui-même mais le langage joue sûrement un rôle plus important : c'est un instrument auto-directeur, une façon de planifier, de chercher des réponses et de s'orienter vers la solution d'un problème.

Au fur et à mesure que sa fonction se modifie, le langage égocentrique est graduellement intériorisé et devient apparemment plus régulateur. Le langage égocentrique, instrument régulateur du comportement, devient le langage interne, fondement à la fois de la pensée logique et de la pensée autistique. C'est la forme interne du contrôle du comportement; le langage interne est le germe de la pensée.

Vygotsky (1962) résume ce développement de cette façon :

> Le développement de la pensée est déterminé par le langage c'est-à-dire par les outils linguistiques de la pensée et les expériences socio-culturelles de l'enfant. La croissance intellectuelle de l'enfant dépend de sa maîtrise des modes sociaux de penser, c'est-à-dire du langage.

Il convient de souligner que **langage** ne signifie pas uniquement **langage parlé.** Son rôle est le même, quelle que soit sa forme.

L'interaction entre les opérations externes et internes reste toujours constante, même lorsque la pensée s'est développée. Nous en avons de nombreux exemples. Les élèves apprennent souvent plus facilement s'ils peuvent s'exprimer verbalement; certains orateurs préparent leurs discours en parlant tout haut. Néanmoins, l'union de la pensée et de la parole n'est jamais complète car elles diffèrent dans leur développement et dans leur fonction. Il existe de vastes secteurs de pensée non verbale où la pensée n'est pas reliée directement à la parole. Un langage "non intellectuel" existe également. Il n'en demeure pas moins que pour Vygotsky, le langage détermine, pour une bonne part, le développement de la pensée.

La notion d'intériorisation progressive de la pensée est essentielle à une application pédagogique de la théorie de Vygotsky, en raison de ses corollaires qui valent pour tout âge. On remarque le langage égocentrique surtout lorsque l'enfant est confronté à un problème. Cette situation nécessite une "conscience" de l'activité, et ce processus s'exprime sous la forme d'un langage auto-dirigé. Ceci permet de conclure à la nécessité de présenter aux élèves des problèmes pertinents de nature à favoriser le développement de la pensée. L'enfant construit sa pensée au fur et à mesure qu'il acquiert la maîtrise de la parole.

2. La formation des concepts

Ce survol du développement nous amène à expliquer le point de vue de Vygotsky sur la formation des concepts. On se souviendra que les processus psychiques supérieurs ont comme médiateur **le signe,** le mot qui aide tout d'abord à former le concept pour ensuite devenir son symbole. Comme le langage et la pensée s'unissent dès le bas âge, on retrouve, même chez les enfants d'âge préscolaire, l'équivalent fonctionnel des concepts. Fondamentalement, ces fonctions ne changent pas; cependant, les moyens et

les processus sous-jacents à ces fonctions sont différents, ce qui fait que la véritable formation de concepts ne se produit qu'au moment de l'adolescence, avec le début de la puberté.

À partir de ses recherches expérimentales, Vygotsky distingue trois phases dans la formulation des concepts, dont chacune comporte plusieurs subdivisions ou stades. Les divisions chronologiques se chevauchent beaucoup de sorte que des concepts authentiquement adultes peuvent apparaître tôt dans la vie sous une forme plus élémentaire.

La première phase consiste en des images syncrétiques ou des "amas" désorganisés dans lesquels des objets sont groupés sans tenir compte de leurs relations ou liens réels : les connexions sont instables et subjectives. On peut mentionner comme exemples de groupements fortuits, une organisation en fonction du champ visuel spatial de l'enfant, ou une combinaison des deux.

La deuxième phase, appelée la "pensée par complexes" est une mise en commun ou groupement sous forme de synthèse qui s'appuie sur des liens réels et des impressions subjectives. Les liens sont toutefois concrets, factuels et "expérientiels" plutôt qu'abstraits ou logiques. Il y a moins d'égocentrisme que durant la première phase, mais l'enfant est encore incapable de s'élever au-dessus des éléments.

Il existe cinq types de complexes : 1) l'association simple - le lien n'est pas nécessairement un trait commun; 2) l'association par contrastes; 3) le complexe en chaîne - ce complexe le plus pur n'a pas de noyau inhérent, de sorte que n'importe quel attribut concret peut expliquer l'addition d'un nouvel objet à la chaîne; 4) le complexe diffus - fondé sur une connexion vague et illimitée entre les liens internes de l'objet réel; 5) le pseudo-concept - une phase transitoire qui ressemble au concept adulte véritable en ce que le langage y est le même, mais le processus de groupement est toujours concret et factuel.

Le complexe du pseudo-concept fait le lien avec la vraie pensée conceptuelle. Le concept adulte présente la forme extérieure du concept par l'intermédiaire du langage au sein duquel le pseudo-concept peut se modifier et se développer en un vrai concept. "Les rapports verbaux avec les adultes deviennent donc un facteur puissant du développement des concepts chez l'enfant" (Vygotsky, 1962).

La troisième et dernière phase, l'abstraction, vient compléter l'autre source de la formation des vrais concepts, la synthèse. Elle provoque la séparation en éléments. La première division de la perception globale survient lorsque des objets extrêmement semblables sont regroupés. Pour y arriver,

il faut porter plus d'attention à certains traits qu'à d'autres. L'étape suivante présuppose l'abstration d'un attribut commun unique comme base de regroupement. Enfin, on définit le vrai concept comme la formulation d'un concept à un niveau abstrait et son application subséquente à de nouvelles situations concrètes.

Luria (1969) insiste sur l'importance de la phase III :

> Ce n'est qu'au stade suivant, formé à partir d'un apprentissage systématique, que l'on remarque un changement substantiel. On donne au mot, en changeant sa structure, un nouveau sens important dans l'exécution de la tâche. Durant cette étape, atteinte, selon Vygotsky, seulement à l'adolescence, le mot est libéré de l'influence des impressions directes. Il abstrait tantôt l'un, tantôt l'autre attribut et en fait la synthèse dans un complexe d'attributs. Le processus de classification, auquel le mot sert de médiateur, acquiert un caractère complexe [...] Les généralisations qui sous-tendent le mot perdent leur caractère concret [...] Le mot devient l'instrument fondamental de la pensée et la pensée acquiert un caractère de médiation.

L'adolescence est la période importante car c'est à ce moment que l'on apprend vraiment à penser. C'est un temps de transition et de crises plutôt que d'accomplissement. Un adolescent peut revenir à des formes élémentaires de concepts dans plusieurs domaines de la pensée; il peut éprouver des difficultés à s'exprimer verbalement, même s'il a formé un vrai concept. Luria souligne également l'importance de l'éducation (apprentissage systématique) pour le développement de la pensée.

L'adolescence est une période très favorable pour acquérir le savoir et pour apprendre à penser. Il est donc nécessaire d'analyser et d'établir des méthodes qui permettent de profiter au maximum de cette situation. Le développement de la pensée étant un processus créateur plutôt que mécanique, l'adolescent a besoin de défis d'ordre scolaire et environnemental sous forme de problèmes susceptibles de déclencher la formation de nouveaux concepts.

Luria interprète et élargit les prémisses de Vygotsky de telle sorte qu'on parle souvent de la théorie Luria-Vygotsky de la pensée et du langage. Il relie l'aspect développemental de la théorie à des stades chronologiques plus précis, insistant plus sur la régulation du comportement par le contenu sémantique du langage que par les aspects moteurs. (Luria, 1959, 1969; Wozniak, 1972; Meichenbaum, 1973).

On comprendra mieux cette théorie à l'aide de deux hypothèses (Miller et al., 1970). Vygotsky postule une progression d'un contrôle externe à un contrôle interne, d'un comportement dirigé par le langage des autres à une auto-régulation par le langage. Ceci s'explique à partir d'un concept emprunté au système des doubles signaux de Pavlov. Le langage agit tout d'abord comme tout autre système de signaux primaires, en ce sens que les caractéristiques physiques du langage contrôlent le comportement. Plus tard, le contrôle verbal passe au système de signaux secondaires, soit l'aspect sémantique du langage. Le langage devient auto-régulateur, c'est-à-dire une façon de s'orienter vers un stimulus.

La deuxième hypothèse est de Luria lui-même. Comme les aspects moteurs du langage se développent plus rapidement que le système moteur général, le langage peut, au moyen d'une auto-direction, servir à faciliter la formation ordonnée des réactions motrices qui l'accompagnent. Ainsi, un enfant se parle à lui-même pour s'aider à accomplir certaines fonctions motrices. Ceci est une des premières manifestations du rôle régulateur du langage.

3. Le rôle de l'enseignement dans le développement de la pensée

Ayant compris les types de concepts et leur développement, et conscient de l'importance de l'éducation, nous devons encore nous demander quel est le rôle précis de l'école dans le développement de la pensée?

Vygotsky répond en établissant une différence entre deux types généraux de concepts : les concepts spontanés (non scientifiques) et les concepts non spontanés (scientifiques). Les concepts spontanés sont formés à partir de la découverte et des expériences personnelles. Ainsi les concepts sont imprégnés de la personnalité. On les maîtrise au moyen d'expériences personnelles pratiques et non par des formulations verbales (Luria, 1969). Par contre, les concepts scientifiques sont avant tout le résultat de l'enseignement et de l'apprentissage. Quelle est donc, alors, la relation entre l'enseignement et le développement des concepts scientifiques?

Vygotsky veut prendre le contre-pied de deux opinions courantes. Les concepts scientifiques ne sont pas absorbés tout cuits au moyen de la compréhension et de l'assimilation; il faut un processus de développement. Deuxièmement, il insiste sur le fait que la formation des concepts non spontanés diffère de celle des concepts spontanés. Les concepts scientifiques tirent leur origine de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire (Luria, 1969). On les maîtrise tout d'abord comme des formulations verbales; ils deviennent ainsi immédiatement conscients et volontaires. En tant que tels, ils sont vides

de contenu pratique et doivent retourner vers les faits pour remettre en marche leur évolution normale. Il arrive donc que les concepts scientifiques, parce qu'ils reposent parfois sur une base faible de connaissances concrètes, s'écartent de leur contenu pour ne former qu'un ensemble de formulations verbales vides de sens.

Les deux types de concepts sont nécessaires en éducation bien que les concepts scientifiques relèvent plus particulièrement du domaine de l'enseignement. C'est en vain qu'on tente d'enseigner directement des concepts : il n'en résulte qu'un "verbalisme vide de sens", un amas de mots qui camoufle l'absence de connaissances réelles. En réalité, les deux types de concepts font partie d'une seule démarche dans la formation des concepts. Bien qu'ils ne proviennent pas de la même source, comme nous l'avons vu, ils ne sont pas opposés mais connexes; ils sont constamment en interaction et s'influencent l'un l'autre. Il faut connaître le niveau de développement des concepts spontanés si l'on veut travailler au développement des concepts non spontanés afin d'empêcher la formation de formules vides de sens, sans rapport avec la réalité. Un certain niveau de développement mental est requis pour former les concepts scientifiques.

La maturation et l'apprentissage sont considérés comme importants; ils se développent dans des directions contraires, tout en étant interreliés. Les concepts spontanés sont de nature "non consciente", l'attention étant centrée sur l'objet lui-même et non sur l'acte de penser. Ces concepts spontanés partent de situations concrètes, se développent graduellement du bas en haut et atteignent un certain niveau avant d'être peaufinés par les concepts scientifiques. Ils donnent aux concepts scientifiques les structures nécessairs à leur application dans le concret.

Les concepts non spontanés résultent de la médiation du mot (significations verbales adultes) qui constitue le fondement d'une pensée souple et qui intègre tous les systèmes, le passé et le présent, le simple et le concret, le très complexe et le très abstrait. Ils vont du haut vers le bas, en passant par les concepts spontanés, devenant plus généralisables au fur et à mesure qu'ils deviennent plus élémentaires, plus concrets et plus applicables à d'autres domaines. Ils impriment un système aux concepts, ce qui, selon Vygotsky, est nécessaire à la conscience et au contrôle délibéré.

La question de la relation entre les deux types de concepts est en somme la question de la relation entre l'enseignement et le développement mental chez l'enfant. "L'enseignement est une des sources principales des concepts de l'élève et également une force puissante dans l'orientation de leur évolution;

il décide du sort de tout son développement mental" (Vygotsky, 1962). Pour ce faire, il rend l'enfant conscient des opérations de son intellect, insistant sur le processus et lui permettant par le fait même de naîtriser ce processus. C'est par l'éducation que l'on maîtrise la nature.

L'élève devient conscient qu'il est conscient, c'est-à-dire il devient conscient de ses fonctions mentales. "L'enseignement provoque une perception de type généralisateur et joue donc un rôle décisif dans la prise de conscience par l'enfant de ses propres processus mentaux. La conscience réfléchie vient à l'enfant par les portes des concepts scientifiques" (Vygotsky, 1962).

Pourquoi un élève ne serait-il pas conscient des concepts spontanés les plus familiers alors qu'il est conscient de ses concepts scientifiques? "Parce que l'enseignant ou l'enseignante qui travaille avec l'élève les lui a expliqués, lui a fourni des renseignements, l'a questionné, l'a corrigé et les lui a fait expliquer. Les concepts de l'enfant ont été formés au cours de l'enseignement de concert avec l'adulte. Le véhicule du concept est le mot" (Vygotsky, 1962).

Bien que Vygotsky semble favoriser l'enseignement fondé sur la méthode de la découverte, il accentue plutôt les insuffisances des concepts spontanés. Une situation où l'élève apprend en étant livré entièrement à lui-même semble présenter des limites naturelles. Il doit y avoir un développement correspondant depuis le haut vers le bas, un système d'enseignement qui permet que les concepts soient au niveau de la conscience et deviennent donc plus généralisables. Ce n'est que par l'enseignement que l'on peut s'élever au-dessus des faits pour en conquérir d'autres.

Selon Vygotsky, l'affectivité, la découverte personnelle et le mot sont tous importants dans la formation des concepts; toutefois, il insiste davantage sur le mot. Le but, c'est la connaissance, c'est-à-dire l'aptitude à penser en rapport avec tous les aspects de la vie. Comme telle, elle comprend l'affectivité. C'est l'aptitude à régler sa vie par l'intermédiaire du mot.

Il faut bien comprendre Vygotsky. Il ne prône pas un enseignement direct et abstrait des concepts. Comme nous l'avons indiqué précédemment, un tel enseignement mène à une répétition du genre perroquet, à un verbalisme vide de sens et sans fondement dans la réalité. L'instruction a ici une connotation beaucoup plus large. Elle signifie une conscience et un emploi des seuils supérieurs et inférieurs tant des concepts spontanés que des concepts non spontanés. Un bon enseignement précède le développement des concepts et les raffine. Ceci présuppose que l'éducateur est conscient du temps le

plus propice pour l'enseignement de certains sujets et des niveaux de difficulté à l'intérieur d'un même domaine.

Un enseignement efficace se dispense en créant un contexte approprié et en suscitant un problème qui fera naître chez l'élève un processus de réflexion. L'enseignant peut ensuite raffiner ces efforts; au moyen de ses explications, de ses renseignements, de ses questions, il peut favoriser le développement de cette réflexion.

L'importance de la théorie de Vygotsky pour l'éducation des adolescents ne peut être sous-estimée. Si on ne peut former de vrais concepts avant l'adolescence, c'est donc que c'est-là la période la plus dynamique et la plus propice aux progrès scolaires.

De cette théorie ressortent certaines conséquences pratiques. L'une d'elles a trait au concept de "discipline formelle", que l'on associe habituellement au nom de Herbart et à l'enseignement du grec et du latin.

Si l'on regarde ce concept du même oeil que Vygotsky, on voit sous un jour nouveau cette proposition d'ores et déjà tombée en désuétude. Vygotsky distingue deux sortes d'instruction. L'une d'elles consiste en l'apprentissage d'une habileté très spécialisée qui repose sur la pratique et la formation d'habitudes, comme la dactylographie, par exemple. L'autre forme d'instruction est celle qui active de vastes régions de la conscience; c'est ici que le concept de discipline formelle s'applique encore. On le comprendra mieux en parlant du développement de l'habileté à écrire.

Le langage écrit est "d'importance primordiale pour le développement mental de l'enfant" (Vygotsky, 1962), car il aide l'élève à accéder à un plus haut niveau de développement du langage. Le langage écrit est une "structuration délibérée du réseau de signification" (Vygotsky, 1962) parce que plus complet et à la fois plus abstrait et plus détaché des besoins immédiats que le langage oral, souvent tronqué et condensé.

Le langage écrit "suppose un processus médiateur d'analyse et de synthèse plus lent et plus répétitif, ce qui permet non seulement de développer la pensée requise, mais également de retourner à ses étapes antérieures pour ainsi transformer les chaînes séquentielles des connexions en une structure simultanée et auto-corrective. Le langage écrit représente donc un nouvel instrument puissant de la pensée" (Luria, 1969).

On doit donc croire que la discipline formelle aide au développement de la pensée comme on l'a longtemps prôné. Le langage interne peut se développer à partir de différents types de langage externes et ouvert. Les aspects fonctionnels et structuraux des sujets comme la grammaire ou le langage écrit se développent plus tard et viennent enrichir le langage interne en retardant et en inhibant l'apparition directe des connexions verbales, augmentant ainsi le besoin d'une préparation interne préliminaire au langage externe. Cette démarche contribue à l'apprentissage de la pensée. Il ne faut pas nécessairement revenir à l'enseignement du grec et du latin, mais il importe cependant d'utiliser diverses méthodes afin d'aider au plein développement du langage interne.

Au cours de son analyse des interrelations entre la pensée et le langage, Luria souligne deux autres utilisations du langage : il accélère le processus d'apprentissage puisque le fait de nommer facilite la discrimination et il contribue, même chez les adultes, à rendre l'analyse sensorielle plus précise et plus stable.

On a pu vérifier expérimentalement la justesse des hypothèses de Vygotsky et de Luria sur le langage comme étape importante du développement cognitif. Cette importance va au-delà du simple style cognitif ou de la simple aptitude intellectuelle. L'intériorisation du langage exerce une influence auto-directrice sur toutes les phases de développement, ce qui laisse entendre que les éducateurs jouent un rôle plus important qu'on ne l'aurait imaginé. L'hypothèse Vygotsky-Luria vise plutôt la formation de différents types de programmes pour le contrôle de tous les genres de comportement. Elle suppose qu'il faut aider l'élève à se programmer lui-même pour prendre en main tous les aspects de la vie, pour changer, s'adapter, se modifier, accommoder et assimiler. Elle suggère aussi la formation non seulement des programmes particuliers mais encore d'un programme directeur qui permettrait à l'élève d'élaborer ses propres programmes.

D'un point de vue plus pratique, la recherche montre l'existence de différences individuelles dans la capacité d'intérioriser et de contrôler son propre comportement par l'entremise du langage privé. On sera peut-être en mesure un jour d'établir le diagnostic de ces différences et de se rendre compte qu'il existe des façons particulières d'enseigner à des enfants différents. Il se peut, comme Kohlberg et al. l'affirment, que certains types d'invidus puissent manipuler plus facilement des types particuliers de pensée.

LA PERSPECTIVE VYGOTSKYENNE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

La théorie de Vygotsky sur le développement de la pensée par le langage nous amène à examiner les perspectives théoriques qui suivent. Le langage, sous toutes ses formes, est important pour le développement de la pensée. Tout d'abord, c'est le langage des autres qui oriente le comportement de l'enfant. Plus tard, la relation apparaît dans le dialogue que l'enfant entretient avec lui-même en vue d'orienter son comportement externe. Ce langage privé et auto-dirigé s'intériorise graduellement et devient le langage interne qui est la clef de la pensée. Le langage, sous la forme du sens verbal intériorisé, devient le directeur interne du comportement de sorte que maintenant l'enfant se dirige lui-même par sa pensée. Bien que la plupart des gens utilisent à la fois le langage interne et le langage externe toute leur vie durant, le processus d'intériorisation est presque achevé vers l'âge de dix ans.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le développement des concepts se fait à partir du mot qui passe par trois phases principales dont la dernière et la plus importante, celle de la conceptualisation réelle, est vécue au moment de l'adolescence. On extrait les concepts de deux façons. D'abord il y a ceux auxquels on arrive spontanément par une démarche créative à partir de son expérience propre. Ils s'enracinent dans les faits concrets et sont appelés concepts spontanés. En deuxième lieu il y a les concepts scientifiques. Leur développement procède du haut vers le bas par le raffinement des concepts spontanés et leur utilisation dans le concret. Ces concepts scientifiques, immédiatement généralisables et abstraits, sont formés par l'entremise de l'instruction qui, elle, se fait au moyen du langage. Il s'ensuit que la priorité généralement accordée aux concepts scientifiques fait ressortir la valeur de l'instruction et des échanges verbaux entre enseignants et élèves comme moyen de développer la pensée.

En résumé, donc, Vygotsky affirme que la première étape dans la formation des concepts se situe au niveau de l'interaction spontanée de l'élève avec un milieu qui le stimule, alors que la deuxième étape, celle qui aboutit au concept réel et scientifique, résulte de l'instruction. Il est intéressant de comparer la théorie de la formation des concepts de Vygotsky qui est une théorie d'apprentissage, à la théorie d'enseignement formulée il y a quatre siècles dans le **De Magistro** de Saint-Thomas d'Aquin qui déclare que "enseigner c'est causer la connaissance dans un individu en amenant cet individu à passer par les mêmes processus intellectuels qui ont conduit l'enseignant à cette même connaissance."

De nombreux arguments témoignent de l'importance des années d'adolescence dans la formation des concepts et de la nécessité pour l'éducateur d'apprendre à composer avec cette période critique.

Des recherches doivent être effectuées dans ce domaine. L'enseignement magistral semble n'avoir que peu de valeur. Il faut insister davantage sur la création de tâches qui soient accordées aux possibilités de l'enfant. Cette théorie exige aussi que les enseignants connaissent le niveau de conceptualisation tant spontanée que scientifique de l'enfant afin d'élaborer des tâches qui permettent,au moyen de l'instruction, un raffinement des concepts.

Vygotsky (1962) n'est pas sans savoir que la relation entre la pensée et le langage n'est peut-être qu'une explication partielle d'un fait complexe. Cependant, il ouvre une porte qui devrait être d'importance primordiale pour tout éducateur - celle du problème général de la conscience. "La pensée et le langage qui réfléchissent la réalité d'une façon différente de la perception sont la clef de la conscience humaine."

CHAPITRE 5

LES STYLES PERCEPTO-COGNITIFS ET LE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL DE L'ADOLESCENT

Ce n'est que récemment que la question des styles cognitifs a attiré l'attention des psychologues et des éducateurs. Parmi ceux-ci, il faut surtout nommer H.A. Witkins qui, avec ses collègues, donne l'élan à un ensemble imposant de recherches ayant pour objet l'exploration des variations individuelles mesurables dans les dimensions stylistiques du développement et du comportement cognitifs. Ces psychologues (Witkin, Goodenough et Oltman, 1979) soutiennent qu'une juste appréciation du fonctionnement cognitif exige plus que la capacité de mesurer l'intelligence et d'identifier les caractéristiques qualitatives de la pensée. Selon eux, une bonne compréhension de la cognition et de la pensée est impossible si l'on ne tient pas compte également des variations individuelles dans le style et la forme employés dans l'interprétation et la transformation de l'information (Kogan, 1971).

Il existe des indications précises sur le fait que les différentes dimensions du style cognitif jouent un rôle appréciable dans certains résultats intellectuels et dans l'adaptation à certaines pratiques éducatives particulières (Kagan et al., 1964). Tout récemment, sous la direction de K.T. Henson, la revue **Theory into Practice** (1984) a consacré un numéro à l'étude de la relation entre les styles d'apprentissage (ou styles cognitifs) et les styles d'enseignement. Les divers articles présentés dans ce numéro laissent croire que le domaine des styles cognitifs est encore très actuel et rempli de promesses pour l'éducation. Dans une récente étude de Witkin et al. (1979) sur l'état actuel de ce domaine, les auteurs montrent encore une fois qu'il s'agit toujours d'une approche très valable de l'étude des fonctions cognitives.

Par exemple, on peut établir l'existence de relations entre les diverses dimensions du style cognitif et certains comportements importants, tels que le choix d'une profession (Osipow, 1970) ou la pathologie (Witkin, 1965).

Dans le passé, on a présenté les styles cognitifs comme des dimensions de la façon de recevoir, de confronter, de résoudre et de gérer les informations reçues. Gardner et al. (1959, 1960), à la suite d'une

analyse factorielle de quelques mesures des styles cognitifs, de tests d'aptitude mentale et d'autres indices de la personnalité, concluent que " [...] les aptitudes et les contrôles (styles) cognitifs ne constituent pas des aspects isolés de l'organisation cognitive mais sont en mutuelle interrelation. La distinction arbitraire que l'on a parfois établie entre l'intelligence et l'organisation générale de la cognition semble peu pertinente" (Gardner et al., 1960).

L'étude des styles cognitifs est essentiellement axée sur la façon de recevoir, de traiter et d'utiliser l'information. Tout porte à croire que le style cognitif est indépendant de l'intelligence et atténue la transformation qualitative de la cognition dont parle Piaget. Les théoriciens du style cognitif s'empressent de dire que deux enfants d'intelligence équivalente, capables de raisonner à des niveaux d'abstraction élevés, abordent et maîtrisent les problèmes de façon relativement différente. L'un peut être impulsif, réagir rapidement aux éléments du problème et prendre une décision en fonction des traits superficiels qu'il perçoit; l'autre réfléchit davantage et analyse chaque élément en étudiant toutes les solutions possibles avant de se décider. Dans un autre cas, un enfant réagit au contexte global du problème posé et, incapable d'en extraire les caractéristiques essentielles à sa solution, se laisse submerger par le problème; un autre enfant reconnaît les traits significatifs d'un contexte bruyant et complexe assez facilement et assez rapidement.

Des différences de style constantes dans le traitement et la synthèse de l'information pourraient inspirer aux praticiens de l'éducation qui en seraient conscients, une foule d'approches différentes dans l'organisation du sujet à l'étude. Une méthode de présentation particulière, convenant à des enfants d'un style cognitif particulier, pourrait s'avérer moins efficace pour des enfants qui auraient un autre style cognitif.

Une revue complète du nombre croissant d'études sur le style cognitif dépasse le cadre de ce chapitre. Pour donner au lecteur une idée des définitions et des élaborations empiriques des dimensions du style cognitif déjà existantes, nous présentons au Tableau IV une adaptation libre de la taxonomie des styles cognitifs de Messick (1970). Cette classification regroupe un certain nombre de constantes observées dans le traitement percepto-cognitif de l'information, constantes qui pourraient bien définir la nature et les limites de la croissance intellectuelle.

TABLEAU N° IV

DIMENSIONS DU STYLE INTELLECTUEL*

STYLE COGNITIF	DÉFINITION
Indépendance du champ	Façon analytique de percevoir; capacité d'extraire les éléments importants d'une situation en surmontant les difficultés du contexte.
Dépendance du champ	Façon globale de percevoir; inaptitude à distinguer les éléments importants d'un problème.
Réflexivité	Réflexion analytique sur des hypothèses choisies; processus lent et délibéré d'évaluation des hypothèses et de traitement de l'information.
Impulsivité	Réaction rapide face à un problème; en général, expression de la première réponse qui vient à l'esprit de l'individu et qui est souvent incorrecte.
Balayage	Variation dans la portée et l'intensité de l'attention; se rapporte à l'intensité de l'expérience et au champ d'attention.
Ampleur des catégories	Préférence constante pour les catégories globales restreintes.
Styles conceptuels	Variabilité individuelle dans la perception des ressemblances et des différences entre les stimuli en fonction de nombreux concepts différenciés; inclut aussi la préférence pour la catégorisation fonctionnelle ou thématique par opposition à la description ou à la stéréotypie.
Complexité cognitive	Interprétation multidimensionnelle du monde et en particulier du comportement social faite avec beaucoup de discernement.
Simplicité cognitive	Interprétation simpliste et stéroétypée du milieu.

TABLEAU Nº IV (Suite)

STYLE COGNITIF	DÉFINITION
Nivellement	Des objets semblables mais non identiques s'engrènent les uns les autres dans la mémoire, ce qui rend l'évocation d'éléments semblables difficile.
Acuité	Mémoire très compartimentée; le caractère distinct des objets semblables est accentué, ce qui réduit la tendance à la confusion.
Contrôle resserré	Faible susceptibilité à la distraction et à l'interférence intellectuelle.
Contrôle flexible	Forte susceptibilité à la distraction et à l'interférence intellectuelle.
Tolérance de l'incongruité	Variabilité individuelle dans la volonté d'accepter des expériences et des perceptions qui manquent de réalisme et qui sont en désaccord avec l'expérience courante.

* Adaptation libre de Messick (1970)

Au cours de cet exposé nous ne considérerons que deux des dimensions les plus significatives du style cognitif perceptuel, la dimension **réflexivité-impulsivité** et la dimension **dépendance-indépendance du champ**, à cause de la variété des études qu'elles ont inspirées et des implications précises qui en découlent pour l'enseignement aux adolescents et aux enfants.

1. La dimension réflexivité-impulsivité

La dichotomie réflexivité-impulsivité, ou le rythme de la conceptualisation, renvoie à cette dimension du style cognitif déterminée à partir de l'évaluation de la qualité et de la valeur des hypothèses faites par un individu. Les enfants de type réflexif sont délibérés et analytiques dans la

solution de problèmes et devant les tâches nouvelles ou peu familières. Les enfants impulsifs sont rapides, impatients et semblent irréfléchis; ils ne prennent pas le temps d'analyser l'information disponible et les diverses réponses à un problème.

Ayant identifié les enfants réfléchis dans un groupe d'élèves du niveau primaire, à l'aide du **Test d'association d'images familières (Matching Familiar Figures-MFF)**, Kagan observe que ces sujets peuvent contrôler leur attention pour de plus longues périodes, montrent plus de persévérance dans les tâches difficiles, font moins d'erreurs lorsqu'ils apprennent à lire et sont moins sujets à la distraction et à la nervosité en classe. Siegelman (1969) établit un profil à peu près semblable pour des adolescents réfléchis soumis à des épreuves d'attention à des stimuli visuels. Ward (1968) affirme que le caractère de réflexivité-impulsivité est une qualité générale et inhérente à l'activité intellectuelle. Cette qualité se manifeste avec constance dans divers tests et dans des conditions variées. Les enfants impulsifs trouvent plus rapidement des solutions aux problèmes et sont portés à faire plus d'erreurs que les enfants réfléchis (Kogan et al., 1966). Devant les tâches de comparaisons visuelles du **Test d'association d'images familières**, les enfants réfléchis apportent plus d'attention à la considération des diverses réponses possibles qu'à l'examen du stimulus de référence. Ils semblent comparer entre elles les diverses possibilités et ne se reporter qu'ensuite au stimulus de référence ou à la norme pour accepter ou rejeter une donnée. Les enfants impulsifs, au contraire, comparent le stimulus de référence avec chacune des données considérées une à une et fondent leur choix sur le degré de similitude ou de non similitude perçue entre le stimulus de référence et une donnée. Ils ne tiennent pas compte des différences de détails, répondent rapidement et font notablement plus d'erreurs que les enfants réfléchis.

Nuessle (1972), travaillant avec des élèves de cinquième et de neuvième années, compare les sujets réfléchis aux sujets impulsifs du point de vue de leur efficacité dans le traitement de l'information au cours d'une tâche d'identification de concepts. Il constate que les réfléchis ont plus de facilité à éliminer les hypothèses non pertinentes. De plus, les enfants réfléchis montrent des périodes de latence plus longues que les impulsifs après avoir reçu des commentaires (feedback), surtout si ces derniers sont négatifs. Lee, Kagan et Rabson (1963) remarquent que des garçons réfléchis et impulsifs de troisième année apprennent différemment des concepts relationnels et analytiques. L'apprentissage

de concepts analytiques est plus rapide chez les réfléchis que chez les impulsifs, mais le contraire se produit dans le cas de l'apprentissage de concepts relationnels. Malheureusement, jusqu'ici peu d'études ont permis de vérifier la valeur de ces observations pour une population d'adolescents.

Kagan et Kogan (1970) prétendent que le rythme des opérations intellectuelles est soumis à deux principes majeurs de croissance. D'abord les différences dans le rythme conceptuel apparaissent dès l'âge de deux ans (Repucci, 1968; Pederson et Wender, 1968). Il y a de plus une deuxième tendance qui se manifeste de façon évidente : c'est l'augmentation de la réflexivité tout au long de l'adolescence et même durant les années subséquentes. Toutefois, il est bien possible que certains enfants, chez qui est renforcé le comportement impulsif, ne parviennent pas à ce niveau de croissance plus normal de la réflexivité (McCandless et Evans, 1973). De façon typique, le facteur critique pourrait être que l'instituteur tend à renforcer la rapidité plutôt que l'exactitude des réponses (Kagan et al., 1966).

Draguns et Multari (1961) fournissent des preuves du développement croissant de la réflexion avec l'âge. Ils présentent à des enfants de première, troisième, sixième et septième année des images ambiguës dont l'ambiguïté est progressivement réduite par l'addition de nouveaux éléments. Les plus jeunes enfants ont tendance à identifier plus rapidement les images, tandis que les plus âgés réservent leur jugement jusqu'à ce qu'ils soient suffisamment assurés de l'exactitude de leur réponse. Il semble que le développement du pouvoir de réflexion puisse être le résultat d'une disposition générale à la prudence qui s'accentue avec l'âge et qui porte à craindre de commettre des erreurs. Les conclusions de Draguns et Multari sont confirmées par Kagan et Siegel (1963) et par Westcott (1968), qui observent également le développement du pouvoir de réflexion avec l'âge.

Olver et Hornsby (Bruner et al., 1966) font remarquer que, malgré la présence d'une tendance générale à la réflexivité dans l'évaluation de situations problématiques, cette tendance peut être modifiée par la nature de la tâche. En comparant l'usage de concepts analytiques et de concepts fonctionnels dans la réaction à des images et à des mots, ils découvrent qu'avec l'âge, il y a diminution de l'usage de concepts analytiques et augmentation de l'usage de concepts fonctionnels. En outre, il y a tendance à un plus grand usage de concepts analytiques dans les réponses aux images que dans les réponses aux mots. Siegel et Olmstead (1967) trouvent que les enfants plus âgés produisent plus de

réponses analytiques pour toutes les classes de stimuli, c'est-à-dire celles d'êtres humains, d'objets ou d'animaux.

Une étude de Kagan et al., (1964) révèle que la nature de la tâche intervient dans le processus de réflexivité-impulsivité. Avec l'augmentation du degré d'incertitude dans la tâche elle-même, les enfants impulsifs ont tendance à multiplier les erreurs. Les impulsifs trouvent particulièrement difficiles les travaux de mathématiques. D'autre part, la tendance à la réflexion peut souvent avoir ses désavantages. Messer (1970) constate que les enfants réfléchis sont anxieux devant la possibilité de faire des erreurs et manifestent plus d'incompétence que les impulsifs face à des problèmes de raisonnement.

Il ne semble pas que le sexe ait une influence sur l'habileté générale à la réflexivité. Toutefois Kagan, Moss et Siegel (1963) constatent qu'aux deux extrémités de l'échelle de réflexivité-impulsivité on trouve une plus grande proportion de garçons que de filles.

On ne peut formuler de jugements de valeur sur la réflexivité ou l'impulsivité sans référence à la nature des tâches et à l'activité où s'exprime le style cognitif. Malheureusement, les adultes sont trop souvent trompés par les apparences. Ils sont portés à croire que l'enfant impulsif et prompt est plus **brillant** que l'enfant réfléchi qui prend plus de temps à organiser sa pensée et à réfléchir à ses réponses. Les instituteurs sont souvent portés à faire ces erreurs d'évaluation et leurs jugements sur l'intelligence de l'enfant se fondent sur le mode d'opération plutôt que sur la capacité intellectuelle (Alexander, 1953). Tandis que le mode analytique et réflexif facilite le rendement dans les tâches qui exigent une analyse mathématique et clinique, l'impulsivité de l'enfant lui sera avantageuse pour les opérations intellectuelles dans les domaines des humanités, des sciences sociales et des beaux-arts (Kagan et al., 1964).

On n'a pas encore nettement montré l'effet du rythme de la conceptualisation sur le rendement intellectuel. Kagan et al., (1966) élaborent un programme de modification du rythme de la conceptualisation en formant des enfants impulsifs à une action plus analytique dans la solution de problèmes. L'entraînement a un effet sur la rapidité de la réponse mais ne produit aucune amélioration observable du rendement intellectuel, c'est-a-dire aucune modification des quotients intellectuels. Toutefois, Yande et Kagan (1968) montrent que l'enseignement peut être utile dans le processus de

transformation du rythme de conceptualisation d'un enfant. Le contact avec un professeur de type plus ou moins réflexif et avec un mode réflexif d'enseignement, accompaghé d'un renforcement verbal pour le comportement de type réflexif, entraîne des modifications appréciables dans le rythme de conceptualisation.

2. La dépendance-indépendance du champ

À divers niveaux et dans des domaines différents, l'élève doit élaborer des réponses cognitives appropriées à des problèmes associés à des situations perceptuelles complexes. Herman Witkin et ses collaborateurs identifient et tentent d'expliquer les différences individuelles dans le style cognitif par lequel les caractères pertinents d'une situation ou d'un problème sont isolés des caractères non pertinents. Ils ont appelé cette dimension du style cognitif **la dépendance-indépendance du champ** ou **la différentiation psychologique.** Les personnes indépendantes du champ, ou psychologiquement différenciées, sont capables d'isoler, à l'intérieur du contexte général, les éléments essentiels des stimuli. À l'autre extrémité de l'échelle, se trouvent les personnes dépendantes du champ. Elles réagissent à la situation complexe comme à un tout, sans l'analyser; elles voient l'effet de la situation sur elles plutôt que l'action par laquelle elles pourraient agir sur la situation. Ainsi, dans une situation complexe ou bruyante, lorsque les éléments nécessaires à la solution du problème sont voilés par des éléments étrangers, la personne indépendante du champ est plus apte à percevoir les éléments clefs et elle le fait plus rapidement que celle qui est dépendante du champ. On peut dire que la personne indépendante du champ contrôle la situation et que la personne dépendante du champ est dominée par la situation.

Witkin et al., (1954, 1962) élaborent quatre méthodes principales pour évaluer la variation de la différenciation psychologique. Ces mesures permettent de saisir plus clairement les caractères particuliers qui distinguent le type indépendant du champ du type dépendant du champ.

On utilise d'abord le **Test d'adaptation corporelle (Body Adjustment Test ou BAT).** Le sujet est placé sur un siège mobile dans un compartiment exigu également mobile. Le siège et le compartiment peuvent être inclinés dans le même sens ou en sens opposé. Une fois que le sujet est immobilisé dans une position quelque peu décalée de la vraie verticale, on lui demande de rétablir son corps dans l'axe vertical en lui donnant le contrôle du système de commande des mouvements de son siège. Pour

calculer le résultat de ce test, on mesure le degré d'inclinaison de son corps ou l'angle de déviation absolue de la vraie verticale. Plus l'angle est aigu, plus son indépendance de champ est grande, ou plus sa différentiation psychologique est élevée. Selon Witkin, il s'agit d'évaluer l'aptitude de l'individu à distinguer les indices cinesthésiques de la verticale de ses sensations visuelles de façon à réagir à ces indices.

Dans le **Test de la baguette et du cadre, (Rod and Frame Test ou RFT),** le sujet est assis dans une chambre noire face à une baguette lumineuse suspendue à l'intérieur d'un cadre lumineux. Les deux stimuli peuvent être inclinés à n'importe quel angle au choix de l'expérimentateur. Le sujet doit ramener la baguette à une position verticale sans égard à la position du cadre. Comme dans le test **BAT,** sa note est l'ouverture de l'angle que forment la baguette et la position verticale réelle. Cette note est aussi la mesure de l'habileté à distinguer les indices visuels des indices cinesthésiques.

Un troisième test consiste en une série de formes géométriques camouflées dans un dessin plus complexe : c'est le **Test des figures emboîtées (Embedded Figures Test ou EFT).** Ce test est dérivé en grande partie d'un instrument développé par Gottschaldt (1926). Le sujet doit localiser et délimiter la forme d'une figure géométrique simple emboîtée dans une configuration plus complexe. Sa performance est chronométrée et il doit compléter le plus rapidement possible les 24 éléments du test. Le résultat est la somme des différentes mesures chronométrées pour chacun des éléments. Bon nombre des stimuli visuels sont multicolores et comportent d'autres formes embrouillées qui laissent une impression dont il faut se dégager pour découvrir la forme géométrique simple qui y est cachée. L'aptitude à isoler la forme plutôt que de réagir au complexe global se reflète dans la rapidité des réponses du sujet. Cette mesure est de loin la plus couramment usitée parce qu'elle est plus économique, facile à calculer et d'administration plus rapide.

Une quatrième mesure, rarement employée, est le **Concept de l'articulation du corps (Articulation of Body Concept ou ABC)** qui exige tout d'abord que le sujet dessine une personne. Une fois ce dessin terminé, on l'invite à dessiner une personne du sexe opposé. Les deux dessins sont ensuite évalués selon la pertinence des détails et le raffinement des articulations de la forme humaine. Cette évaluation n'est pas impressionniste; elle repose sur un système détaillé de critères où l'on tient compte de la

différentiation des parties du corps et de la façon dont elles sont juxtaposées. L'indépendance du champ est évaluée à la clarté et au détail des croquis.

Ces quatre mesures révèlent la façon dont l'individu réagit à la confusion et sa capacité de percevoir dans leur contexte complexe certains aspects particuliers d'une situation ou, au contraire, sa tendance à être dupe de ses impressions perceptuelles. Les résultats obtenus entre sujets et chez un même sujet pour chacune de ces mesures montrent une fiabilité remarquable. Witkin et al. (1954, 1962) signalent des corrélations constamment élevées entre ces mesures, ce qui indique que toutes ces méthodes d'évaluation donnent un indice du degré de succès avec lequel une personne perçoit des éléments indépendamment du champ ou du contexte qui l'entoure. La notion plus récente et moins contraignante de la dépendance-indépendance du champ reconnaît une tendance générale de développement où l'individu passe d'une organisation plutôt globale à une organisation plutôt structurée; on remarque aussi une constance dans les différences individuelles manifestées dans le degré de différentiation.

Witkin s'est attiré des critiques pour avoir considéré la différentiation psychologique comme un style percepto-cognitif plutôt que comme une aptitude mentale particulière (Zigler, 1963); un an plus tôt, il avait empiriquement contesté cette objection (Witkin et al., 1962) dans une étude fondée sur une analyse factorielle des corrélations entre les sous-tests du **WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)** et les mesures de différentiation psychologique. Bien que les résultats du WISC, dans leur ensemble, correspondent un peu aux mesures de différentiation psychologique, l'analyse factorielle révèle que la majeure partie de la variance s'explique par les résultats obtenus aux trois sous-tests, soit **Les images incomplètes, Les objets défaits** et **Les blocs à dessins;** les sous-tests verbaux et les autres sous-tests semblent peu liés à la différentiation psychologique. Les résultats des sous-tests du WISC peuvent dépendre davantage du style cognitif que de l'intelligence car chacune de ces échelles exige de l'individu la capacité de se dégager d'un contexte complexe pour réussir à compléter les tâches.

Les résultats de nombreuses études d'évaluation de ces tests de différentiation psychologique ont permis de découvrir nombre de corrélations et de possibilités de prédiction dans le domaine des traits de comportement et de la personnalité. Les personnes indépendantes du champ et celles qui en sont dépendantes semblent être des types différents.

Les types indépendants du champ se comportent de façon active avec l'entourage et tentent de le contrôler tandis que les types dépendants du champ semblent se soumettre passivement à l'entourage en y réagissant globalement et intuitivement (Witkin et al., 1962). Ces deux types révèlent des dispositions profondes et des personnalités différentes. Il en est ainsi des mécanismes de défense utilisés dans le commerce avec l'entourage. Witkin formule l'hypothèse que des enfants qui préfèrent l'approche analytique ont des réactions de défense compliquées et spécialisées comme l'intellectualisation et l'isolement tandis que les enfants dépendants du champ utilisent des mécanismes simples, plus primitifs, comme la répression et la négation. Le groupe de Witkin fait une analyse aveugle de trois tests projectifs appliqués à un échantillon de garçons de dix ans. On fait la corrélation des cotes obtenues par l'évaluation des réponses révélatrices de la structure défensive et de l'indice perceptuel (une note globale du rendement aux principaux tests de différentiation psychologique). Le coefficient de corrélation hautement significatif de 0,61 suggère que plus la structure défensive est complexe, plus la tendance à la différentiation est prononcée.

Utilisant un échantillon d'enfants de six à douze ans, Crandall et Sinkeldam (1964) découvrent une corrélation entre le besoin d'accomplissement et l'indépendance du champ, mais leur étude n'appuie pas l'hypothèse d'une relation entre un comportement social de dépendance et la dépendance du champ perceptuel.

Konstadt et Forman (1965) veulent vérifier l'effet de la dépendance du champ sur un comportement de dépendance. Dans le groupe d'élèves de quatrième année, ils découvrent que les enfants perceptuellement dépendants réussissent moins bien sous l'effet de la désapprobation que les enfants perceptuellement indépendants. L'activité de ces derniers semble moins soumise aux influences extérieures tandis que le comportement cognitif et affectif des enfants perceptuellement dépendants est fortement influencé par l'opinion ou les messages négatifs émis par les autres.

Deux études longitudinales (Witkin, Goodenough et Karp, 1967) traitent de la stabilité du développement de la différentiation psychologique. On évalue un premier groupe de personnes âgées de huit et treize ans, et un second groupe de personnes âgées de dix, quatorze, dix-sept et vingt-quatre ans. De façon générale, les coefficients **tests-retest** des mesures indiquent une forte probabilité que le préadolescent, qu'il soit dépendant ou indépendant du champ perceptuel, demeure de ce même type

comme jeune adulte. Les coefficients de fidélité varient de 0,48 à 0,92. Quoique ces résultats indiquent une constance relative de la différentiation psychologique avec l'âge, on note une augmentation du niveau absolu de la différentiation psychologique jusqu'à l'âge de dix-sept ans, puis une légère diminution jusqu'à l'âge de vingt-quatre ans. Witkin et ses associés sont particulièrement frappés par la stabilité évidente de la différentiation psychologique pendant la décennie étudiée. Ils prétendent que tout aspect de la personnalité qui manifeste une telle constance pendant une période de développement (dix ans) aussi agitée que l'adolescence, possède une stabilité comparable à celle du QI. Kagan et Kogan (1970) croient devoir modifier cette conclusion en observant que l'indépendance du champ perceptuel croît avec l'âge, ce qui révèle l'existence de variations intra-individuelles dans la différentiation psychologique. Faterson et Witkin (1970) trouvent de nouvelles preuves à l'appui de la stabilité de la différentiation psychologique depuis l'âge de dix ans jusqu'à l'âge de vingt-quatre ans, grâce à une étude longitudinale qui utilise les résultats du **Test d'image corporelle, l'ABC.** Le coefficient de corrélation des notations des dessins faits par les sujets entre ces deux âges est de 0,78. Contrairement aux résultats de l'étude de Witkin et al., (1967), la différentiation psychologique ne s'améliore que de façon négligeable après l'âge de quatorze ans.

Maccoby (1966) fait la synthèse des études considérant l'influence du sexe sur la différentiation psychologique. De façon générale, les garçons ont tendance à être plus perceptuellement indépendants que les filles. Cette différence apparaît vers le milieu de la période des études primaires; elle est absente avant cette période de développement. Sherman (1967) affirme que l'apparition de cette différence peut être attribuée au fait que le milieu culturel offre aux garçons de plus nombreuses occasions d'activités ou de jeux exigeant le recours aux talents de perception des relations spatiales. Cette école de pensée reçoit un certain appui (Vernon, 1972), mais l'opinion générale a tendance à nier le rôle des expériences d'apprentissage dans le développement du type global ou du type analytique.

Les conséquences des découverts de Witkin sont tout aussi nombreuses pour les éducateurs que pour les théoriciens. Witkin semble avoir découvert un domaine du fonctionnement intellectuel qui avait été ignoré et auquel on avait préféré celui des aptitudes verbales et numériques. Les organismes d'éducation devraient miser sur les aptitudes analytiques au lieu de limiter leurs efforts au seul développement des capacités verbales et numériques. Il existe des preuves que les membres de groupes

démunis ou primitifs au point de vue culturel ne diffèrent pas beaucoup, quant à l'indépendance du champ perceptuel, des membres de groupes qui ont l'occasion de vivre de nombreuses et riches expériences éducatives (Witkin, Faterson, Goodenough et Birnbaum, 1966). D'autre part, on ne peut prétendre que les types dits dépendants perceptuels soient socialement moins utiles ou moins pertinents. On apprend de plusieurs sources que la dépendance perceptuelle est associée à une plus grande vigilance à l'égard de stimuli sociaux. Cette tendance se manifeste par la supériorité des types dépendants dans les tests de rétention de mots à contenu social (Fitzgibbons, Goldberger et Eagle, 1965), ainsi que par leur supériorité à arriver rapidement à un consensus dans la solution de problèmes (Wallach, Kogan et Burt, 1967) et à s'accomoder facilement aux circonstances dans les relations interpersonnelles.

Dans une expérience tout à fait originale, Ehri et Muzio (1974) demandent à des étudiants du niveau collégial d'évaluer la vitesse relative des chevaux en mouvement sur un manège, de façon à mesurer leur faculté de raisonnement analytique. Les sujets dépendants du champ se révèlent dès le début incapables de pensée analytique alors que les sujets indépendants du champ adoptent immédiatement ce mode de raisonnement. Ces résultats constituent une nouvelle preuve à l'effet que les sujets dépendants du champ se laissent davantage influencer par le contexte perceptuel global de la situation problématique. Ils éprouvent apparemment beaucoup de difficulté à discerner les caractéristiques importantes des éléments étrangers et non pertinents d'un problème donné.

Lors de certaines tentatives initiales on a examiné le degré de modification possible du style cognitif. Presque toutes sont exclusivement axées sur la modification du style de pensée des sujets dépendants du champ ou sur la recherche de méthodes qui permettraient d'accroître chez eux les modes de fonctionnement caractéristiques des indépendants du champ. Cette tendance unidirectionnelle reflète bien la valeur qu'accorde notre société occidentale à la pensée rationnelle-déductive; cette attitude se traduit au plan pédagogique par une définition des aptitudes cognitives en termes de raisonnement analytique. Parmi les études les plus récentes des variables qui entraînent une modification du style cognitif, Linden (1973) remarque, d'après les mesures du CEFT d'un échantillon d'élèves de troisième année, qu'un entraînement à la méditation favorise un plus haut degré d'indépendance du champ. Parallèlement, on note une diminution significative du taux d'anxiété en situation de test. Bien que les mesures de perception et de motivation soient affectées, le rendement

en lecture ne semble pas changer. Dans un autre rapport cité par Damusis et Desjarlais (1977), Parente et O'Malley (1975) constatent d'après les indices de performance obtenus au CEFT et au RFT, qu'une initiation des enfants de six à neuf ans aux rythmes musicaux conduit à une amélioration de la différentiation psychologique. Ces deux études montrent qu'une introspection accrue et une plus grande conscience de soi caractérisent essentiellement le fonctionnement des sujets indépendants du champ. La durée de ces effets expérimentalement créés n'a pas été étudiée.

3. Les orientations pédagogiques

Bien que les textes étudiés laissent entendre que la différentiation psychologique influence différents aspects du fonctionnement cognitif, il manque encore à la "science" des styles cognitifs un ensemble standardisé de données normatives qui permettent des généralisations significatives en termes d'orientations pédagogiques concrètes. Un certain nombre de travaux notoires (Pizzamiglio et Pizzamiglio (1974); Long (1974) cité par Damusis et Desjarlais, 1977) classifient les incidences respectives de la dépendance et de l'indépendance du champ dans la population en général; il est à espérer que ces études serviront de base à des recherches futures. L'inventaire de groupe pour la différentiation psychologique construit et normalisé par Gannies et Miller (1973) s'avère prometteur en ce sens.

Avec la multiplication d'initiatives de ce genre, une prochaine étape consisterait à intégrer ces données dans un modèle efficace d'apprentissage qui permettrait de travailler à l'amélioration et au développement de programmes scolaires et d'autres approches pédagogiques. Une évaluation des styles cognitifs des élèves constituerait un apport précieux à ce modèle qui est encore déplorablement incomplet puisqu'il ne reconnaît pas la phase transitoire essentielle des modes de perception et de traitement de l'information dans l'apprentissage et le rendement scolaires. La reconnaissance de différences individuelles dans les préférences de style faciliterait la prédiction de la performance socio-affective et cognitive de l'élève et permettrait l'explication d'un certain nombre d'écarts de rendement observés pour tel ou tel matériel didactique.

LES STYLES PERCEPTO-COGNITIFS ET LE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL DE L'ADOLESCENT

En nous fondant sur les écrits les plus pertinents, relatifs aux styles cognitifs, nous présentons les quelques conclusions qui suivent :

1. Étant donné que la performance de l'élève dans une tâche pédagogique spécialisée peut dépendre de son aptitude à faire face à un contexte complexe, l'enseignant ne doit pas interpréter les différences de rendement comme des indices d'aptitude intellectuelle. L'éducateur doit prendre conscience du mode habituel de fonctionnement utilisé par l'enfant et de la nature de la tâche plutôt que de tirer des conclusions prématurées sur son aptitude.
2. Un enfant typiquement indépendant du champ se montre plus habile dans la résolution de problèmes spatiaux et mathématiques ou de problèmes spécifiques aux sciences physiques. Il est également moins sensible à l'approbation sociale, encaissant la critique externe avec plus de résistance et moins d'anxiété. Il préfère l'autonomie et la motivation intrinsèques et fait preuve d'une plus grande maturité affective.
3. Les enfants dépendants du champ excellent dans les tâches où intervient l'interaction sociale. Leur conformité habituelle aux exigences de la situation et leur sensibilité aux facteurs extérieurs leur permettent d'arriver rapidement à un concensus lors de la résolution de problèmes en groupe. Leur style cognitif les prédispose à fonctionner plus efficacement dans des contextes affectifs et verbaux, c'est-à-dire dans les humanités, les arts et la littérature. Ils réagissent rapidement et avec plus d'intensité affective à l'approbation sociale.
4. La faiblesse du mode de fonctionnement du sujet dépendant du champ, dans les situations où il doit se dégager de ses impressions perceptuelles, peut être réduite par certains moyens comme la technique des modèles (modeling) ou d'autres techniques d'entraînement facilement utilisables dans le contexte de la classe.

CHAPITRE 6

LES ASPECTS QUANTITATIFS DE L'INTELLIGENCE

INTRODUCTION

Dans les trois chapitres précédents, nous avons traité des aspects qualitatifs de l'intelligence. Il nous reste maintenant à en considérer les aspects quantitatifs, c'est-à-dire les aspects reliés à la mesure de l'intelligence telle qu'indiquée par les tests d'intelligence.

Les contributions des psychométriciens à notre compréhension de la croissance et du fonctionnement cognitif des adolescents ne sont souvent qu'un sous-produit de leur souci de développer et de valider des tests d'intelligence. Ils nous laissent un héritage artificiel de descripteurs normatifs de la capacité de penser et de la croissance intellectuelle des adolescents. En raison de leur parti pris méthodologique et quantitatif, ils ne savent pas ou ne veulent pas saisir les profondes transformations qualitatives qui surviennent durant l'adolescence. Les mesures statiques de la capacité intrellectuelle voilent l'apparition, typique à l'adolescence, de la pensée opératoire formelle (Piaget, 1950). Elles ne peuvent pénétrer le fonctionnement cognitif des adolescents, ni interpréter la croissance des formulations abstraites et de la pensée logique. Elles ne peuvent ni décrire ni expliquer la créativité, la capacité de distinguer les vues subjectives des vues objectives, ou l'expansion des perceptions du temps et de l'espace chez l'adolescent.

Malgré tout cela, on doit tenir compte à la fois de l'approche quantitative et de l'approche qualitative si l'on veut dresser un profil complet et valable du fonctionnement cognitif des adolescents (Elkind, 1968; McCandless, 1970 et 1977). L'approche quantitative est résolument psychométrique et orientée directement vers la mise en oeuvre de descriptions statistiques des capacités d'apprentissage et de l'organisation mentale des adolescents; l'approche qualitative vise à découvrir les transformations

de la pensée et la dynamique de la cognition. Le point de vue quantitatif porte sur le quotient intellectuel, les aptitudes mentales et d'autres entités quantifiables et statiques; le point de vue qualitatif présente des données visant à circonscrire le flux et les caractéristiques du processus de la pensée. Le premier contrôle la motivation, la perception et d'autres variables afin de purifier ces mesures de l'habileté; le deuxième tente d'en faire la synthèse et insiste sur leur apport aux processus de pensée. Le point de vue quantitatif s'intéresse surtout à ce que Cattell (1941) et Hern (1968) appellent "l'intelligence cristallisée", qui semble être reliée de façon fonctionnelle au milieu d'apprentissage de l'enfant ou dépendre d'une intervention éducative formelle; l'orientation qualitative porte sur "l'intelligence fluide", un type de fonctionnement cognitif qui semble se développer avec un minimum d'interventions culturelles. Alors que l'importance du rôle de la psychométrie dans la compréhension du fonctionnement cognitif des adolescents semble être rendue à un point de saturation ou avoir tout au moins atteint un plateau, l'influence de l'approche du développement cognitif devient de plus en plus important, comme en témoigne le nombre imposant d'étudiants du développement de l'enfance qui effectuent des recherches dans le sillon de l'école de Genève.

1. Les fondements théoriques des tests d'intelligence

Les psychométriciens intéressés à la création et au développement de tests d'habileté mentale formulent depuis un demi-siècle des points de vue fondamentalement structuraux de l'intelligence. Certains, comme Spearman (1923), considèrent l'intelligence comme une capacité générale et unitaire; d'autres décrivent sa structure comme un composé de plusieurs aptitudes différentes (Thurstone, 1938); d'autres encore perçoivent l'intelligence comme étant délimitée par les nombreux tests construits en vue de la mesure des aptitudes mentales discontinues tirées du vaste réservoir des aptitudes humaines particulières (Guilford, 1966; Thomson, 1952).

Spearman (1923) formule sa théorie de la structure intellectuelle à partir d'une analyse factorielle des données de tests mentaux disponibles en son temps. Selon ses observations, on peut rendre compte des relations entre les différentes mesures de l'habileté mentale au moyen d'un facteur d'"intelligence globale", qu'il a nommé **facteur G.** Cependant, le rendement relatif à une tâche donnée n'est pas fonction uniquement de "G," mais dépend aussi d'autres facteurs. Si l'on considère une tâche de raisonnement mathématique, le rendement sera déterminé par l'influence de "G-S_1", tandis que le rendement lors d'une tâche de raisonnement verbal sera déterminé par l'influence de "G-S_2". La

corrélation entre les deux tests est attribuée à l'influence du facteur commun "G", tandis que l'absence d'une corrélation parfaite est attribuée aux facteurs indépendants "S" qui sont particuliers à chaque tâche.

Thurstone (1938) croit que c'est une simplification excessive que de considérer l'intelligence comme une capacité unitaire. Il formule une description à facteurs multiples de la structure de l'intelligence à partir de sa méthode d'analyse factorielle qui permet d'identifier sept aptitudes mentales primaires: le nombre, la fluidité verbale, le raisonnement verbal, la mémoire, le raisonnement, le raisonnement spatial, et la vitesse de perception. Il conçoit des tests qui mesurent la variabilité de chaque facteur. Ces tests sont connus sous le nom de **Thurstone Primary Mental Abilities Tests (PMA)** (Tests des aptitudes mentales primaires de Thurstone). Ces tests manifestent divers niveaux de relations et ainsi, sans le vouloir, confirment l'existence d'un facteur général d'intelligence; cependant, la présence de corrélations plus élevées entre certains sous-ensembles de ces sept tests vient appuyer la théorie d'un facteur de groupe.

Enfin, la conception d'échantillonnage de l'intelligence concorde avec les données présentées à l'appui d'autres points de vue. Cependant, plutôt que de proposer un nombre de facteurs limités et distincts qui rendraient compte du rendement obtenu sur les tests, cette position défini l'intelligence en fonction de toutes les aptitudes particulières qu'un test donné reflète. Elle soutient que les facteurs de groupe sont des constructions artificielles et fictives de la structure intellectuelle, créées pour expliquer l'artifice commun à plusieurs tests du chevauchement de certaines aptitudes mentales mesurées par divers instruments. Une des conclusions logiques de cette approche (apparente dans le travail actuel de Guilford) est la multiplicaiton d'autant d'aptitudes mentales qu'il y a de tests qui se recoupent dans leur échantillonnage d'aptitudes particulières.

Ces trois positions ont une portée sur l'interprétation des données empiriques recueillies dans le but d'évaluer les régularités et les variations dans le développement des capacités intellectuelles. Nous devons en parler afin de fournir un cadre solide à la compréhension des dimensions quantitatives du fonctionnement et du développement cognitifs des adolescents.

2. La méthodologie des tests d'intelligence

Il convient ici de faire un examen rapide de la méthodologie des tests d'intelligence puisque la majorité des études dont il est question dans cet ouvrage s'appuient sur des mesures de l'intelligence comme variable dépendante principale et comme descripteur de la capacité cognitive des adolescents.

Pour tirer des conclusions générales sur le cours du développement intellectuel, sur la différenciation des aptitudes mentales, ainsi que sur la constance du quotient intellectuel, il faut tenir compte du dilemme posé par les différences dans les mesures qui reflètent les capacités distinctes des enfants et des adolescents en situation de test. Dans le cas des enfants, les tests d'aptitudes mentales sont administrés de façon individuelle et n'exigent pas un rendement verbal; dans le cas des adolescents capables d'exercer un certain contrôle sur les facteurs de distraction, d'utiliser un crayon et de répondre à des instructions verbales, il est justifiable d'utiliser des tests de groupe afin d'obtenir facilement et économiquement la mesure de leur état intellectuel relatif. Il est évident que l'adolescent qui éprouve des difficultés de lecture ou qui comprend mal la langue du test réussira mal. De plus, certains facteurs de personnalité peuvent nuire à une interprétation valable de la puissance intellectuelle. Par exemple, Yamamoto et Davis (1966) font passer le **Task Anxiety Scale for Children** (Hill et Sarason, 1966) et le **Kuhlmann-Anderson Group Test of Intelligence** à environ 500 élèves de quatrième, septième, dixième et douzième année, inscrits dans une importante école de banlieue du centre-ouest américain. Dans l'ensemble, le groupe des enfants moins anxieux obtient huit points de plus que le groupe des enfants plus anxieux; toutefois, pour les élèves de douzième année, l'écart est de 16,4 points.

Des mesures de motivation combinées à des résultats de tests d'intelligence permettent de prédire avec plus de succès le rendement des groupes d'adolescents (Holtzman et Brown, 1968; Khan, 1969).

Il est difficile de donner une interprétation valable des courbes de croissance intellectuelle en raison de plusieurs facteurs, comme la variation entre tests d'un même contenu, l'utilisation d'unités de mesures différentes, la sensibilité psychométrique des tests et le plafond souvent limité de certains tests d'intelligence. Ces difficultés sont souvent compliquées par la construction particulière de tests conçus pour différents groupes d'âge. Avant de pouvoir décrire des courbes de croissance intellectuelle à l'aide des données de tests, il faut les convertir en unités de mesure comparables; selon Bayley (1955), un tel travail recèle de nombreux dangers au plan de l'interprétation.

3. Le taux de croissance intellectuelle durant l'adolescence

L'étude des tendances de la croissance intellectuelle selon l'âge réunit une bonne part des recherches effectuées par le mouvement des tests mentaux. Bien que le psychométricien s'intéresse aux taux de croissance durant toute la période du développement, il observe nécessairement le développement de la préadolescence et de la jeune adolescence; en moyenne, les enfants plus âgés ont des capacités intellectuelles supérieures à celles des plus jeunes enfants.

Il existe deux approches méthodologiques principales dans les études du développement. Ces deux approches nous fournissent des données utiles pour déterminer le cours du développement intellectuel. Bien qu'en général leurs observations se ressemblent, leurs différentes méthodologies donnent des conclusions particulières et distinctes en ce qui a trait au développement mental.

L'approche longitudinale utilise un échantillonnage et une vérification périodiques d'un même groupe de sujets au cours d'un certain laps de temps. Les **California Growth Studies** (Bayley, 1951), qui tracent le graphique du développement intellectuel au cours de la vie entière, représentent bien cette approche. Bayley (1955) reste en contact avec ses sujets de la naissance à la maturité et elle remarque une augmentation de l'intelligence jusqu'à l'âge de vingt-six ans suivie d'une période de stabilité jusqu'à l'âge de 36 ans. Elle n'a pas poussé son étude plus loin. Mais ce qui est encore plus intéressant pour notre propos, c'est que Bayley (1949) souligne que la croissance de l'intelligence durant la préadolescence et la jeune adolescence accélère négativement comme le montre la baisse annuelle relative du taux de croissance intellectuelle. Lorsque McCandless (1967) fait un compte rendu des publications portant sur les tendances de la croissance intellectuelle, il remarque qu'après l'âge de dix ans et demi environ, la croissance ralentit progressivement. Bien que certains chercheurs affirment avoir remarqué un léger renversement du taux d'accélération négative durant la préadolescence (Freeman et Flory, 1937; Terman et Merrill, 1937; Wechsler, 1950) et tentent d'établir une relation entre ce fait et l'élan de croissance physique, il semble que la croissance intellectuelle soit stable et continue plutôt que sporadique et discontinue.

La recherche de Jones et de Conrad (1933) est typique des études transversales de groupes de la croissance intellectuelle. Ils font passer le **Army Alpha Intelligence Test** (Test Alpha) à 1 191 sujets âgés de dix à cinquante-neuf ans. Leurs résultats montrent une augmentation rapide de la croissance mentale jusqu'à l'âge de seize ans, suivie d'une diminution considérable du taux de croissance. À vingt-

et-un ans, une tendance à la baisse du taux de croissance s'établit. Shock (1951) vérifie l'ensemble de ces données et conclusions lors d'une étude semblable.

Selon Zubek et Solberg (1954) le fonctionnement mental atteint un point optimal durant l'adolescence. Les tests d'intelligence ainsi que les tests d'aptitude et de rendement qui exigent de la rapidité, de la concentration et une attention soutenue, conviennent idéalement à ce groupe. Le rendement sur ces tests diminue de beaucoup par la suite. Le rendement sur les tests de puissance intellectuelle diminue moins et peut même quelquefois s'améliorer avec l'âge, surtout dans le cas des tests de vocabulaire et d'information générale.

À l'aide d'arguments convaincants, Schaie et Strother (1968) critiquent les principales observations de la croissance intellectuelle obtenues au moyen d'études transversales de groupes telles que celle de Jones et de Conrad (1933). Selon eux, plusieurs facteurs incontrôlés, tels que les différences entre les générations dans le rendement scolaire et d'autres variations socio-historiques, font de ces études des descriptions peu valables de la croissance cognitive. Pour étayer leur argument, Schaie et Strother choisissent au hasard un échantillon stratifié de 50 sujets pour chaque cinquième année entre vingt et soixante-dix ans. On fait passer à chaque sous-groupe, à un intervalle de sept ans, le **Test of Behavioral Regularity.** En analysant les résultats au moyen d'une approche transversale et en projetant les courbes de fonctionnement intellectuel à l'aide des données longitudinales s'étendant sur une période de sept ans, on remarque des différences importantes dans la croissance mentale décrite par les deux approches. Dans l'ensemble, la courbe de la croissance longitudinale individuelle demeure stable; de plus, elle augmente durant une plus longue période de temps et diminue moins rapidement que la courbe tracée à la suite des comparaisons transversales entre les groupes.

Des études plus récentes citées par Lerner et Spanier (1980) semblent confirmer que le cours de la croissance intellectuelle de l'adolescence à l'âge adulte n'est pas seulement lié à l'âge; le déclin caractéristique de l'intelligence à partir de l'adolescence provient de la méthodologie adoptée pour l'analyse des données.

Lerner et Spanier (1980) affirment ce qui suit:

> À la lumière des études longitudinales, on peut s'attendre à ce que les niveaux et types de fonctionnement intellectuel présents chez l'adolescent se maintiennent ou même augmentent au fur et à mesure que l'individu vieillit.

4. La constance du quotient intellectuel

Jusqu'à quel point le quotient intellectuel des adolescents est-il stable et invariable? Les enfants gardent-ils la même position relative au sein de leur groupe d'âge au fur et à mesure qu'ils vieillissent? Bien que ces questions soient reliées à nos propos antérieurs sur le taux de croissance intellectuelle durant l'adolescence, elles visent davantage la variation dans le développement individuel de l'intelligence que la caractérisation normative de la croissance intellectuelle des adolescents. S'il est possible d'amasser des données empiriques qui affirment la préservation du même statut relatif du fonctionnement intellectuel selon l'âge, alors nous pourrons tenir pour acquis que le quotient intellectuel est un indicateur relativement sûr de l'aptitude mentale à différents âges et qu'il a une valeur de prédiction pour les périodes de développement subséquentes (Ausubel et Sullivan, 1970).

Habituellement, dans le cadre des études visant à examiner la stabilité du quotient intellectuel au cours des années, on fait subir plusieurs tests aux mêmes sujets à des âges différents et on évalue l'importance de la relation qui existe entre les résultats obtenus à différents moments. Les corrélations élevées signifient alors un QI constant, tandis que les corrélations faibles sont un signe d'instabilité. Les études où l'on utilise différents tests afin d'obtenir l'intercorrélation des résultats, par exemple un test d'intelligence pour enfants d'âge pré-scolaire et le **WAIS**, révèlent une constance moins prononcée du QI que les études qui utilisent le même instrument de mesure à deux reprises avec le même groupe (Bayley, 1955). L'absence d'une mesure d'intelligence à application universelle, capable de donner une mesure valable du QI au cours de longues périodes de développement, empêche de conclure avec certitude à la stabilité ou à l'instabilité du QI. Selon Pinneau (1961), les preuves actuelles en faveur de la constance du QI sont contradictoires et peu concluantes, partiellement en raison des approches méthodologiques et des différences dans les tests employés à divers âges.

Nous pouvons tout au plus affirmer que le truisme qui a cours dans le domaine de la mesure des aptitudes mentales qui veut que "plus l'enfant est âgé lors du premier test et plus l'intervalle de temps entre la première vérification et toute vérification subséquente est courte, plus la validité des prédictions faites à partir du test initial est grande", s'applique à l'ensemble des recherches sur la stabilité du quotient intellectuel (Anderson, 1939; Bayley, 1949; Bradway et Thompson, 1962; Honzik et al., 1948; Meyer, 1960; Lerner et Spanier, 1980).

La **Figure N° 6** nous donne une bonne indication de la valeur de prédiction d'une mesure de l'intelligence à un âge donné par rapport à une autre mesure prélevée plus tard. Ceci confirme en quelque sorte l'énoncé du paragraphe précédent.

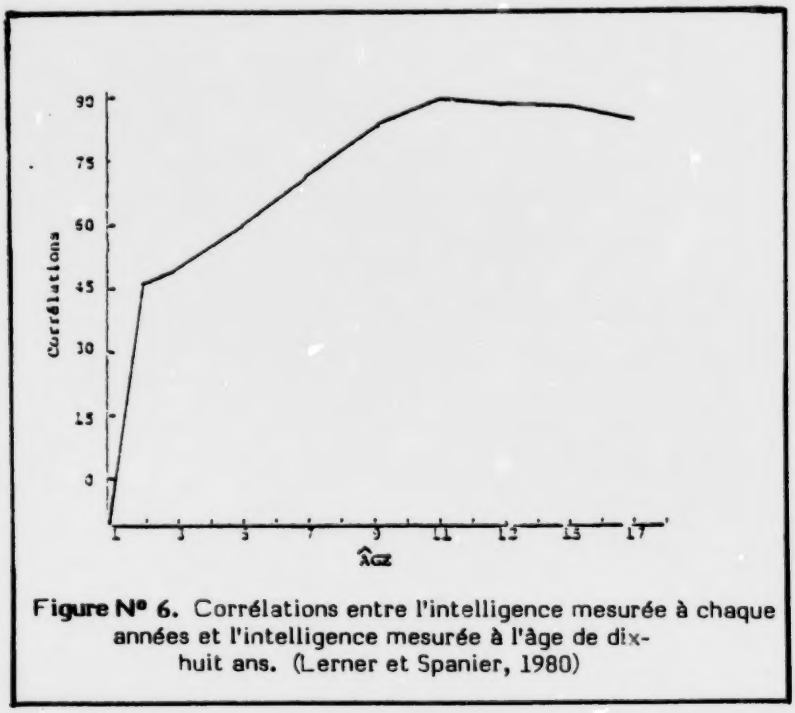


Figure N° 6. Corrélations entre l'intelligence mesurée à chaque années et l'intelligence mesurée à l'âge de dix-huit ans. (Lerner et Spanier, 1980)

Des observations générales, comme celles qui ont été rapportées par Bayley (1949, 1968), indiquent que les résultats des tests d'intelligence acquièrent une stabilité qui leur permet de servir de "prédicteurs utiles" seulement une fois que les enfants ont atteint l'âge scolaire. Honzik et al. (1948), qui font passer des tests à leur échantillon avant leur entrée à l'école, durant leur cours élémentaire, ainsi que durant leur adolescence, découvrent certains indices d'une stabilisation progressive du QI avec l'âge. Bien qu'ils trouvent plusieurs fluctuations individuelles du QI, la position relative des enfants au sein de leur groupe d'âge demeure assez stable.

Mayer (1960) fait passer, à un intervalle de trois ans et demi, des tests à des enfants de classe moyenne inscrits en huitième et en onzième année; il découvre une corrélation de 0,82 entre les deux tests sur le **Primary Mental Abilities Tests (PMA)**; le test de fluidité verbale se révèle le moins stable.

Bradway et Thompson (1962) établissent une corrélation entre les résultats obtenus par leurs sujets adultes sur le test de **Binet** et sur le **WAIS** et leurs quotients intellectuels mesurés au cours de la

période préscolaire et de l'adolescence. Alors que la corrélation entre les résultats obtenus à l'âge préscolaire était de 0,59 avec le test de **Binet** et de 0,64 avec le **WAIS**, la corrélation entre les mesures de l'intelligence durant l'adolescence et les deux tests était de 0,83. Il semble donc que le QI des adolescents permette une prédiction relativement fiable de l'intelligence adulte; cependant, il reste encore une part importante de la variation à expliquer. Dans le cas de l'étude de Bradway et Thompson (1962), 35 pour cent du statut intellectuel des adultes ne peut être prédit à partir des résultats obtenus durant l'adolescence.

Klonoff (1972) fait passer le **WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)** chaque année durant trois ans à 173 enfants normaux âgés de cinq à treize ans. Sur dix-huit comparaisons interannuelles du QI total moyen, il ne découvre qu'une seule différence statistiquement significative. Sur neuf comparaisons possibles sur une échelle de deux ans, seulement deux différences significatives sont découvertes. La force des corrélations augmente avec l'âge, la plus grande instabilité étant observée chez les plus jeunes. Une comparaison entre les sujets faibles et les sujets forts ne révèle aucune tendance constante dans les caractéristiques du changement du QI. Une analyse de la relation entre la grandeur des corrélations et l'intervalle entre les différentes séances de vérification révèle un rapport inverse parfait.

Tandis que les mesures du QI global sont de plus en plus constances avec l'âge, les tests destinés à mesurer des aptitudes mentales particulières, comme par exemple le **PMA** de Thurstone, manifestent peu de stabilité avant la fin de la quatrième année d'école. Bennett et Doppelt (1951) ainsi que Meyre (1960) présentent des preuves à l'effet que de tels tests d'intelligence n'atteignent la stabilité nécessaire à la prédiction des aptitudes adultes que durant la huitième année d'école chez les garçons, la stabilité étant plus faible chez les filles (Meyer et Bendig, 1961).

Selon Elkind (1968), si l'on pense aux catégories générales des mesures de l'intelligence, telles qu'un QI bas, moyen ou élevé, leur stabilité a été complètement démontrée. Cependant, si l'on utilise les scores absolus, la possibilité de prédiction diminue avec l'âge puisque des changements surviennent, en particulier chez ceux dont les scores se situent dans les niveaux intermédiaires.

5. La différentiation des aptitudes mentales durant l'adolescence

Notre exposé antérieur des théories structurales de l'intelligence soulève la question fondamentale de savoir si la **structure de l'intelligence change avec l'âge**. Une telle question s'adresse à l'évolution

différentielle des aptitudes mentales spéciales et peut être résolue par l'affirmation selon laquelle la structure intellectuelle passe d'un modèle du type proposé par Spearman (durant l'enfance) à un modèle du type proposé par Thurstone (durant l'adolescence et la vie adulte). En résumé, l'hypothèse de différentiation affirme que les aptitudes mentales se multiplient et se précisent avec l'âge.

Garrett (1946) fait passer une série de tests visant à mesurer la mémoire, l'aptitude au raisonnement numérique et l'aptitude verbale à des enfants de neuf, douze et quinze ans. Il découvre des baisses significatives de l'importance du facteur d'intelligence global entre les enfants de neuf ans et ceux de quinze ans. Chez les garçons de neuf ans, la corrélation entre le facteur "G" et le rendement sur les trois tests est de 0,31 tandis que chez ceux de quinze ans elle n'est que de 0,13. Chez les filles, elle est de 0,31 et de 0,19 respectivement.

Plusieurs études effectuées par le créateur du **PMA** révèlent une différentiation progressive des aptitudes mentales avec l'âge (Thurstone, 1938; Thurstone et Thurstone, 1946). Thurstone et Thurstone (1941) identifient six aptitudes mentales primaires chez les enfants de maternelle, sept chez les élèves d'école primaire et neuf chez les élèves de niveau préuniversitaire. D'autres chercheurs (Heinonen, 1963; Ljung, 1965; Werdelin, 1966; Baltes et Schaie 1974) découvrent, au moyen de méthodes d'analyse factorielle, une différentiation appréciable des aptitudes intellectuelles.

Durant la préadolescence et l'adolescence, le vocabulaire, le raisonnement général et le talent pour l'arithmétique atteignent des niveaux de développement asymptotiques (Conrad et al., 1944; Garrett et al., 1935); le vocabulaire et la capacité de comprendre les structures grammaticales croissent plus rapidement que l'aptitude générale au raisonnement (Conrad, 1944).

L'hypothèse de la différentiation subit avec un certain succès l'épreuve de la vérification empirique. Cependant, son prestige est quelque peu discrédité par les observations de l'intégration croissante du fonctionnement intellectuel avec l'avancement en âge (Cohen, 1959; Cropley, 1964; Ljung, 1965). Cohen administre le **WISC** à des enfants âgés de sept, dix et treize ans et compare leur rendement à celui des enfants de six ans. Ces comparaisons ne révèlent aucun changement significatif selon l'âge qui aurait pu confirmer l'hypothèse de différentiation. Les mêmes facteurs du fonctionnement intellectuel apparaissent chez les enfants et les adultes; le facteur d'intelligence global est plus important chez les adultes. Cropley (1964), qui administre le **WISC** à des enfants âgés de dix et de douze ans, découvre des structures factorielles équivalentes à tout âge et une tendance croissante à

l'intégration avec l'avancement en âge. Ljung (1965) prétend que l'intégration se fait de plus en plus, non seulement entre les différentes aptitudes, mais aussi au sein même de ces aptitudes.

Le travail de Green et de Berkowitz (1964) illustre les tentatives de mettre fin à la controverse entre les partisans de l'intégration et ceux de la différentiation dans le développement cognitif. Ils recommandent d'analyser de plus près la possibilité que le développement cognitif suive un modèle de généralité durant la première enfance et durant les années d'école primaire pour ensuite acquérir une plus grande spécificité durant la préadolescence et l'adolescence, et enfin passer par une période de consolidation et d'intégration des aptitudes particulières vers la fin de l'adolescence et le début de la vie adulte.

En ce qui a trait à l'hypothèse de différentiation, les preuves disponibles à l'heure actuelle semblent appuyer l'affirmation qui veut que les aptitudes intellectuelles se différencient de plus en plus de la jeune enfance jusqu'à la jeune adolescence. L'augmentation semble être attribuable à des facteurs de maturation plutôt qu'à des facteurs d'éducation. Une telle affirmation est en accord avec le point de vue de Piaget sur le développement intellectuel (Inhelder et Piaget, 1958). Ce point particulier de l'hypothèse de la différentiation continue à faire couler beaucoup d'encre. Malheureusement la discussion se situe beaucoup plus au plan des intuitions philosophiques qu'à celui de l'expérimentation. Les études de Sternberg (1981 (a), 1981 (b), 1984) et de Gardner (1983) en sont des exemples.

6. Les différences sexuelles relatives à l'intelligence

Nous examinerons de façon sélective les études qui traitent des différences sexuelles relatives à l'intelligence.

Les études sur les différences sexuelles dans l'intelligence globale des adolescents ne révèlent aucun avantage en faveur d'un sexe ou de l'autre (Terman et Tyler, 1954). Ceci n'est pas surprenant puisque lors de la construction d'un test d'intelligence global, on tente d'éliminer les points dont le contenu favoriserait un sexe ou l'autre. L'absence des différences sexuelles dans les résultats des tests signifie donc probablement que le résultat visé a été atteint.

Cependant, l'analyse du rendement sur les tests d'aptitudes mentales particulières révèle des différences entre les sexes. Alors que les garçons sont plus susceptibles d'obtenir des notes élevées dans les tâches quantitatives et spatiales, les filles réussissent mieux dans les tâches qui contiennent une composante verbale importance (Havighurst et Breese, 1967). Bayley (1968), dont nous avons déjà

examiné les **California Growth Studies** découvre que les filles âgées de seize ans sont supérieures aux garçons sur les sous-tests du **WAIS**; elles obtiennent des notes plus élevées sur les facteurs verbaux, tandis que les garçons leurs sont supérieurs dans les tâches spatiales et arithmétiques.

Dans certaines "aptitudes mentales primaires", les différences ont conduit Henzik (1963) à émettre l'hypothèse d'un taux de croissance différentiel de l'intelligence selon le sexe. Bruner et Olver (1963) remarquent que les filles ont une habileté de catégorisation supérieure à celle des garçons jusqu'en sixième année. Lors d'une étude d'enfants très doués, les garçons étaient plus aptes que les filles à maintenir un statut intellectuel élevé (Terman et Oden, 1949). Pareillement, le QI des garçons augmente plus souvent que celui des filles, de l'adolescence à la vie adulte (Bradway et Thompson, 1962).

Examinant un échantillon d'élèves de niveau secondaire et préuniversitaire, Elkind (1961), découvre d'importantes différences entre les sexes quant au développement des notions de quantité. Ces différences n'apparaissent pas chez les élèves de niveau primaire. En examinant les publications portant sur les différences entre les sexes, Terman et Tyler (1954) découvrent que les garçons montrent plus d'aptitude dans les tâches de rendement scientifique et mathématique tandis que les filles leur sont supérieures dans les tâches verbales.

L'apparition de différences entre les sexes dans les aptitudes mentales durant l'adolescence est le reflet de l'impact de facteurs socio-culturels sur les intérêts plutôt que le résultat de réelles différences dans les capacités mentales. La nature de la relation affective entre les parents et l'enfant semble être une variable clef dans la détermination du QI des enfants. Selon Henzik (1967), il existe des corrélations élevées entre le QI des parents et celui des enfants lorsque l'aptitude des parents est supérieure, lorsque la mère manifeste un souci évident pour ses enfants et lorsque les deux parents se préoccupent du rendement de leur enfant. D'autres études ont mis à jour une corrélation positive entre le QI des garçons et l'affection maternelle manifestée alors qu'ils sont en bas âge (Bing, 1963; Bayley et Schaefer, 1965; Bayley, 1965).

Lors d'un examen approfondi des données provenant de cinq études importantes du développement des enfants, Ross et Palmer (1970) évaluent les facteurs responsables de changement intellectuel, soit d'une augmentation ou d'une baisse du QI, soit encore d'une stabilisation du QI. On recueille des résultats de tests d'intelligence pour les sujets de cette recherche aux âges de six, douze et dix-sept

ans. La date de naissance des sujets se situe entre 1921 et 1951. Ce sont les filles ayant des frères, les garçons ayant des frères ou des soeurs beaucoup plus âgés et les premiers-nés qui réalisent les gains les plus apparents. Alors que les garçons venant de foyers désunis enregistrent des gains moins prononcés que les garçons venant de foyers intacts, ce facteur ne semble pas affecter les filles. Jusqu'à l'âge de douze ans, on peut observer une forte corrélation positive entre le QI et le rang social; plus le rang social est élevé, plus le QI augmente. Ce facteur ne joue plus entre douze et dix-sept ans. Les relations entre l'augmentation du QI et les autres facteurs sont plus constantes, plus nettes et plus importantes chez les garçons que chez les filles. D'après cette étude, il semble que l'on attache plus d'importance à la compétence intellectuelle des garçons et des hommes qu'à celle des filles et des femmes. Dans une recension relativement détaillée des écrits sur les différences entre les sexes dans le développement cognitif, Maccoby et Jacklin (1974) ne dégagent que quelques généralisations ayant trait à l'existence véritable de différences et à leur direction. Ce qui ressort des études, ce sont surtout des tendances et non, comme on le prétend si souvent, des conclusions à caractère absolu. Lerner et Spanier (1980) résument bien la situation:

> Les études sur les différences de sexe tentent surtout de mettre à jour des processus qui varient **constamment** avec le sexe; de ce fait elles s'avèrent peu productives. Il est possible qu'en plus des méthodologies différentes et des problèmes inhérents à de telles études, les résultats souvent contraires auxquels on arrive soient dûs au fait qu'on ne contrôle pas le contexte social particulier dans lequel garçons et filles se développent. Il y a donc un besoin d'études qui s'interrogent sur l'influence du contexte social sur le quotient intellectuel.

7. Les implications pédagogiques

Les psychométriciens nous ont légué des observations nombreuses sur la capacité et la croissance intellectuelles des adolescents. Leurs données montrent leur intérêt pour la méthodologie des tests mentaux. Ce même intérêt a donné lieu à un corpus imposant de connaissances relatives au fonctionnement de l'intelligence de l'adolescent. Toutefois, la description du développement cognitif de l'adolescent est de toute évidence celle d'une intelligence cristallisée. Alors que durant les premières années de l'adolescence de profonds changements physiologiques surviennent, la capacité intellectuelle ne semble pas être affectée outre mesure. Les recherches fondées sur des mesures du QI et de l'âge

mental décrivent l'adolescence comme une période d'accélération négative de la croissance intellectuelle. On remarque une consolidation de l'aptitude mentale qui va de pair avec une augmentation des capacités mentales particulières. On ne peut répondre, sans équivoque, aux questions sur la variation inter-individuelle à long terme de l'intelligence et sur la stabilité du QI. Bien que le rang intellectuel relatif ne semble pas changer beaucoup avec le temps, il existe des variations importantes dans les mesures de l'intelligence qui nous empêchent d'affirmer avec certitude que le QI se stabilise avec l'âge. Certains facteurs particuliers de motivation ainsi que certains facteurs sociaux semblent jouer un rôle important dans la variabilité du QI. On ne pourra déduire de conclusion certaine avant de disposer d'indicateurs plus sûrs qui peuvent être employés durant une plus longue période de temps.

On peut envisager la description quantitative du fontionnement et du développement cognitifs des adolescents comme le périmètre dentelé d'une région partiellement explorée. Bien qu'elle contribue à décrire de façon générale les capacités intellectuelles des individus du même âge, la carte de cette région ne rend pas compte de la dynamique et du flux de son intérieur. Afin d'en percevoir la flore et les rivières, il faut adopter une autre perspective.

Les orientations autant quantitatives que qualificatives de l'étude du fonctionnement cognitif de l'adolescent nous procurent des connaissances précieuses concernant le comportement intellectuel de l'adolescent.

La psychométrie révèle que l'intelligence adulte, **telle que mesurée par les tests mentaux populaires**, atteint plus de cinquante pour cent de sa capacité ultime lorsque l'individu est âgé de 10,5 à onze ans. Cet âge marque à peu près le début de la jeune adolescence. L'accélération de la croissance fait place à l'affermissement de la capacité intellectuelle et au développement de capacités mentales particulières. L'adolescence avancée et les années subséquentes amènent des soucis économiques et sociaux adultes qu'accompagne un ralentissement du développement intellectuel, tout particulièrement chez ceux qui n'ont pas voulu ou n'ont pas pu accéder à une formation avancée.

L'intelligence générale cède le pas au développement des capacités mentales particulières. La différenciation des capacités mentales devient objet de mesure au cours des années de la jeune adolescence. Les capacités se multiplient et se diversifient, peut-être sous l'influence des particularités d'intérêts et d'attitudes de l'adolescent, particularités qui s'élargissent et s'accentuent avec l'âge et l'expérience.

La différentiation des capacités intellectuelles accompagnée de la consolidation et de l'intégration de l'intelligence sont des principes du développement intellectuel assez bien établis. Il en est ainsi, mais avec plus de réserve, du phénomène de la stabilité du QI avec l'âge. Quoique l'hypothèse de la stabilité soit communément acceptée, plusieurs auteurs montrent empiriquement que le QI peut subir des variations importantes avec l'âge. Cette caractéristique générale de la stabilité du quotient intellectuel est probablement à l'origine de plus de mal que de bien dans le monde scolaire. L'infaillibilité qu'on accorde à l'affirmation de la stabilité du QI conduit à une surestimation ou à une sous-estimation sérieuse du développement mental de l'élève. Non seulement la sélection des enfants pour les classes spéciales fondées sur les résultats de tests de QI est-elle procédée moins que démocratique, mais elle n'a pas l'appui de démonstrations scientifiques.

C'est la règle plutôt que l'exception que de trouver des schèmes uniques du rythme de développement mental chez les individus. Les indices composites reflètent une courbe de développement à accélération décroissante continue, mais les caractéristiques individuelles du taux de croissance mentale dominent la courbe de développement. Certains enfants marquent une accélération soudaine, tandis que d'autres ralentissent de façon radicale. Chez d'autres individus, la courbe est faite de poussées périodiques suivies de plateaux au cours desquels il semble n'y avoir aucune croissance. Les tendances individuelles se manifestent non seulement dans le cas de l'intelligence générale mais aussi dans le cas de capacités mentales particulières, c'est-à-dire, de composantes de l'intelligence générale.

Les enfants et les adolescents, dont le placement dans les classes scolaires est fondé sur l'âge, atteignent divers niveaux de succès scolaire dans leur milieu d'études. Utilisant les résultats d'une enquête nationale connue sous le nom de **Projet Talent**, effectuée aux États-Unis, Flanagan (1965) constate que de 25 à 30 pour cent des élèves de neuvième année surpassent la moyenne des élèves de douzième année dans presque tous les sujets communs aux deux groupes. Dans une classe de douzième année, où le classement est fondé sur l'âge chronologique, les premiers cinq pour cent, les élèves supérieurs, apprennent deux fois plus de mots étrangers que l'élève moyen de douzième dans une période de temps donnée. La comparaison de groupes extrêmes révèle qu'un écart énorme sépare les cinq pour cent supérieurs des élèves des cinq pour cent inférieurs dans des épreuves de compréhension de textes littéraires. Les premiers peuvent retenir huit événements sur dix tandis que les seconds ne peuvent en retenir en moyenne que deux.

Ces observations permettent de conclure que toute méthode fondée sur l'uniformité, ou toute approche quasi traditionnelle de l'enseignement qui ne tient pas compte des différences individuelles, n'encourage ni les élèves plus intelligents ni les enfants moins doués, et limite ainsi le progrès scolaire des deux groupes. L'éducation doit tenir compte de la variété des capacités mentales. Les rythmes différentiels de développement mental et la variation dans la capacité cognitive exigent qu'on offre à l'adolescent une grande variété de ressources éducatives qui lui permettent une certaine liberté pour travailler à son rythme, tout en lui offrant le défi du perfectionnement et de l'accomplissement à des niveaux supérieurs.

Les études quantitatives du développement mental des adolescents ont des conséquences sur l'élaboration et l'amélioration des programmes d'études. À partir de cette conclusion, on peut dégager un certain nombre de généralisations. Il faut espérer qu'elles feront l'objet de recherches sérieuses avant de servir d'appui à des programmes scolaires.

1. L'expérience permet de retenir l'affirmation générale qui veut que la capacité d'apprentissage augmente avec l'âge chez l'adolescent.
2. Certaines recherches récentes mettent en doute la position catégorique souvent mise de l'avant qui veut que la jeune adolescence marque le début du ralentissement du développement intellectuel. Les résultats d'études faites sur ce sujet dépendent de la méthodologie utilisée. Ce domaine exige l'attention des chercheurs.
3. La croissance mentale durant la jeune adolescence se caractérise par une différenciation quantifiable des aptitudes que l'on peut dépister à l'aide des épreuves d'intelligence globale ou générale. Ces mesures sont toutefois moins efficaces pour la prédiction du rendement dans des domaines particuliers que ne le sont les tests d'aptitudes mentales primaires.
4. Les rythmes de croissance mentale chez les adolescents sont très variés: certains connaissent des poussées de croissance marquées, d'autres semblent stables, alors que d'autres enfin présentent une décroissance. En outre, il est possible de trouver une combinaison de ces diverses tendances chez un même individu.
5. D'une façon générale, les études révèlent qu'au cours de la jeune adolescence, des différences importantes dues au sexe apparaissent, en ce qui concerne l'habileté à saisir divers types de problèmes. Ces études ont encouragé la croyance populaire qui veut que les

garçons aient plus de facilité dans des tâches spatiales et mathématiques, alors que les filles dominent dans les tâches verbales. Cette hypothèse est sérieusement remise en question par les recherches récentes qui adoptent une méthodologie plus sensible à la complexité des variables entrant dans la détermination du quotient intellectuel. On se rend compte de plus en plus que les quotients intellectuels sont beaucoup plus influencés par la nature de l'interaction que vit l'adolescent dans un contexte social particulier et à un moment particulier.

CONCLUSION

C'est pendant la jeune adolescence que débute la période de la pensée opératoire formelle. L'enfant de niveau opératoire formel devient capable de pensée abstraite, tout comme le scientifique; il ne dépend plus du contact direct et concret avec les éléments qui représentent le contenu de sa pensée. Des formes plus adultes de traitement de l'information et de solution des problèmes apparaissent graduellement au cours de cette période. Les hypothèses personnelles sont influencées par les données d'évaluation. Lorsqu'il y a conflit entre les données des sens et les convictions personnelles, le penseur de niveau opératoire formel est suffisamment flexible pour admettre une modification de ses hypothèses personnelles à partir des données plutôt que de tenir à ses hypothèses de façon ferme et absolue. Le jeune adolescent peut résoudre les problèmes en allant systématiquement et progressivement jusqu'aux conclusions logiques parce qu'il a acquis une appréciation de la logique combinatoire et qu'il se rend compte de l'infinité de toutes les combinaisons possibles des éléments. L'approche purement fortuite et la méthode d'essais et d'erreurs sont utilisées moins fréquemment et avec moins de vigueur dans la solution des problèmes.

L'utilisation de concepts chronologiques et historiques révèle une conscience des perspectives temporelles du passé et de l'avenir. Ce niveau de développement est atteint assez tard au cours de l'adolescence, soit vers l'âge de seize ans. L'adolescent est alors prêt à comprendre et à utiliser des références bibliques, mythologiques, historiques et futuristes avec une meilleure compréhension et une plus grande précision. De plus, avec une meilleure compréhension des notions de quantité (volume, masse, poids), l'adolescent peut saisir la signification des lois physiques qui incluent ces notions. Comme Elkind l'indique (1961), toutes ces notions n'atteignent pas leur plein développement simultanément. De façon générale, l'enfant de niveau opératoire formel montre une plus grande habileté à être flexible et inventif, et à maîtriser son propre processus de pensée.

Ces changements qualitatifs de la pensée n'apparaissent pas de façon spontanée et ils ne sont pas innés. Bien au contraire, ils sont graduels et se font à des rythmes individuels. Quoique la majorité des adolescents atteignent à peu près le même développement au même âge, les différences individuelles exercent une certaine influence sur le passage des formations concrètes aux opérations logiques. De plus, le type de contenu cognitif semble diriger le passage de la pensée concrète à la pensée opératoire formelle; certaines tendances apparaissent tardivement, plutôt vers la fin qu'au début du processus.

CONCLUSION

Selon Piaget, l'intervention directe du milieu contribue très peu à l'accélération des transformations d'ordre qualitatif de la pensée et elle peut même être néfaste si elle se produit durant le processus d'éducation. Ceci ne veut pas dire que le développement des structures cognitives n'est aucunement influencé par le milieu; l'effet est partiellement dû à une progression biologique naturelle qui dépend en partie d'expériences d'apprentissage fortuites influencées par le milieu culturel. La structuration d'un milieu, dans lequel l'enfant est considéré comme l'élément passif d'un processus d'apprentissage visant à accélérer les transformations cognitives, est une erreur et elle est habituellement inefficace (Flavell, 1963; Phillips, 1969). Il est rare que Piaget s'arrête aux conséquences pédagogiques de ses études; il préfère élaborer et vérifier empiriquement ce qui est fondamentalement une philosophie du développemnt cognitif. Le pragmatisme éducatif et la psychologie appliquée sont des "inquiétudes américaines".

Toutefois, on peut tirer de la pensée de Piaget sur le développement un nombre limité de grandes généralisations qui peuvent être utiles en éducation. Il est important de rappeler l'axiome général que nous énoncions au début de cette section. Lorsque l'enfant est génétiquement capable de certaines opérations, il faut modifier les méthodes d'enseignement pour les accommoder à ses capacités cognitives. Tout comme on ne peut s'attendre à ce qu'un enfant marche avant qu'il puisse se tenir debout, ainsi on ne doit pas s'attendre à ce qu'un jeune adolescent incapable d'abstraction saisisse le sens métaphorique d'**Alice au pays des merveilles.** De même, un adolescent qui est prisonnier de la perspective temporelle du présent ne saurait apprécier l'histoire du développement des nations.

Une deuxième généralisation, l'une des rares affirmations de Piaget à l'endroit du travail en classe, veut que chaque ensemble de concepts ou chaque concept acquis doit subir les processus d'accommodation et d'assimilation dans l'ordre séquentiel des divers stades, depuis la période sensori-motrice jusqu'au niveau de la pensée opératoire formelle. Essentiellement, il faudrait demander au professeur de suivre la séquence des phases de développement nécessaires à l'acquisition d'un concept. Il présenterait tout d'abord à l'enfant les qualités sensori-motrices du concept, il lui permettrait d'effectuer les opérations nécessaires avec le matériel, puis il l'encouragerait à réfléchir et à prévoir en pensée d'autres opérations possibles, et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'enfant intériorise les opérations et puisse alors les reproduire sans dépendre de l'entourage (Flavell, 1963). Malheureusement, cette méthode est très inefficace dans le monde concret de l'éducation, puisqu'elle suppose qu'on enseigne chaque concept en passant par le processus complet depuis le niveau sensori-moteur jusqu'à celui de la

pensée opératoire formelle. Ainsi, l'enseignement d'un principe fondamental de mécanique exigerait d'abord des expériences sensori-motrices avec des applications du principe en question pour en arriver à la maîtrise au niveau pré-opératoire, puis au niveau des opérations concrètes, et enfin terminer par une certaine appréciation du principe au niveau logique. Il serait tout particulièrement difficile d'enseigner, selon cette méthode, les concepts sans renvoi à des choses concrètes identifiables dans la réalité, comme par exemple les concepts de temps et de démocratie.

Les premiers essais d'application de la théorie de Piaget sont prometteurs et l'on devrait poursuivre le travail dans cette direction. Il faudrait que les spécialistes en psychologie appliquée et les éducateurs exploitent pleinement les très nombreuses données de l'école de Genève, car les conséquences à long terme pourraient être importantes pour la société et pour le monde moderne.

En terminant cette deuxième section sur le développement cognitif de l'adolescent, nous présentons quelques considérations pratiques qui ressortent des études que nous avons recensées.

1. Au cours des années de la jeune adolescence, il est plus facile d'enseigner des principes généraux puisqu'à cette période-là les capacités d'abstraction et d'élaboration d'hypothèses apparaissent. Point n'est besoin, comme avec des plus jeunes, de mettre l'accent sur les éléments concrets d'un principe. Cela ne veut pas dire que l'abstraction pure est suffisante, mais simplement que les explications des phénomènes n'ont pas à être illustrées par des exemples concrets aussi nombreux.
2. L'enseignant peut jouer un rôle de personne ressource dans la classe puisque l'adolescent est plus apte à résoudre des problèmes si on lui fournit l'information et les matériaux nécessaires. Le professeur devient moins directif, moins présent dans l'action de l'adolescent, et il agit alors comme une autre ressource à laquelle l'élève peut recourir dans sa recherche de solutions.
3. Un élève fonctionnant au niveau des opérations logiques peut chercher la solution d'un problème dans les limites imposées d'une situation-problème s'il connaît de façon générale la nature du problème lui-même et si tous les éléments essentiels à la formulation de la solution lui sont présentés. Il se concentre alors sur les éléments pertinents sans se laisser distraire de son but.

4. Un principe saisi à partir d'un contexte est rapidement généralisé à un autre contexte pourvu que les deux soient similaires dans leurs éléments essentiels. Ainsi, une loi fondamentale de la mécanique maîtrisée dans une situation donnée serait valable pour expliquer le mouvement des particules dans une autre situation.
5. Lorsque des hypothèse personnelles sont en conflit avec des données empiriques, l'adolescent qui a atteint le niveau des opérations logiques met ses hypothèses à l'épreuve. Si les hypothèses personnelles ne peuvent aider, elles sont révisées avec flexibilité à la lumière des nouvelles données.
6. Les jeunes adolescents tardent à apprécier le contenu métaphorique d'oeuvres littéraires. Avec l'âge, l'adolescent peut outrepasser le simple sens littéral des textes.
7. Les jeunes adolescents ont de la difficulté à comprendre les textes historiques, mythologiques, bibliques et autobiographiques. Ce n'est que vers l'âge de seize ans que se développe l'appréciation de ces textes. Ces difficultés tiennent surtout à la maturation relativement tardive de la compréhension de la notion de temps.
8. La compréhension des systèmes politiques et légaux repose sur des notions nébuleuses pour le jeune adolescent. Cette compréhension devient plus précise et plus différenciée entre l'âge de quinze et seize ans. Avant cet âge, les solutions autoritaires aux problèmes d'ordre social sont acceptées sans qu'il y ait capacité d'apprécier la démocratie et les droits du citoyen.
9. Malgré le fait que le concept de quantité soit ordinairement bien développé au cours de l'adolescence, il semble que le concept de volume soit particulièrement difficile à saisir avant l'âge de dix-huit ans.
10. L'apparition de la pensée opératoire formelle varie considérablement selon les individus; ce développement différentiel dépend également du contenu d'apprentissage.

QUATRIÈME PARTIE: LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIF ET SOCIAL DURANT L'ADOLESCENCE

LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIF ET SOCIAL DURANT L'ADOLESCENCE

INTRODUCTION

L'événement central de l'adolescence est le développement de la capacité de reproduction, événement qui affecte de manière déterminante l'individu et son milieu social. D'énormes changements, d'ordre sexuel et autres, se produisent durant cette période. En même temps qu'il subit de profondes transformations biologiques, l'adolescent fait d'importantes expériences au plan psychologique et social.

Dans cette quatrième partie nous passerons en revue les études relatives aux fondements empiriques du développement émotif et social des adolescents normaux.

Nous orienterons notre examen vers les études portant sur le groupe majoritaire sans pour autant négliger les comportements exceptionnels qui se manifestent à l'intérieur d'un registre normal, comportements qui se traduisent inévitablement en termes de différences individuelles et culturelles. Ainsi, d'une manière générale, nous avons exclu de notre étude les déviations profondes, les délits graves et les comportements pathologiques.

Pendant trop longtemps les chercheurs se sont surtout intéressés au comportement des jeunes rencontrés en milieu clinique; à partir de ces observations, ils ont procédé à des généralisations sur le comportement de la vaste majorité des adolescents normaux. C'est trop souvent l'inhabituel, le bizarre ou l'original qui ont servi à construire le modèle à partir duquel on a établi les normes. Heureusement, la psychologie contemporaine remet sérieusement en question le bien-fondé de ces méthodes pour déterminer les types de comportement modal de la majorité des adolescents. À mesure que l'étude scientifique et systématique des adolescents normaux prend de l'importance, l'image que l'on obtient de l'adolescence, par des descriptions de comportements modaux, s'avère plus réaliste que celle du **"sturm und drang"** traditionnelle. La recherche dévoile que l'adolescence, chez la majorité des jeunes, est un

état beaucoup plus calme et stable que celui qu'évoquent les théories fondées sur l'expérience en milieu clinique ou sur les appréciations courantes de la société.

La recherche de la normalité est un chemin plein d'embûches. Dans certains cas la normalité est perçue comme une aide, dans d'autres cas comme une utopie, ou ailleurs comme un moyen ou comme un processus. Tel que nous l'interprétons ici, le comportement normal est celui qui caractérise le groupe le plus nombreux dans une population donnée. Nous tenterons donc de préciser ce comportement majoritaire tout en traitant des comportements exceptionnels qui se situent à l'intérieur du registre normal. Nous utiliserons ici le terme d'attentes normatives pour décrire deux caractéristiques:

1. Le comportement modal du groupe majoritaire;
2. Les variations de comportement des sous-structures secondaires de la population, c'est-à-dire les variations possibles en termes de sexe, d'âge et de conditions socio-économiques.

Le comportement modal est celui que nous pouvons attendre de l'adolescent moyen ou celui qui est reconnu comme étant le comportement typique de cet adolescent.

Mais la normalité ne se limite pas au seul comportement de cet adolescent moyen. Les conditions de la culture et de la maturation peuvent varier dans un sous-groupe, occasionnant une variance qu'on considère normale. Par conséquent, la description du comportement modal n'est complète qu'une fois tolérance faite des différences de comportement.

Nous avons choisi la culture de la classe moyenne comme point de départ dans la détermination des comportements modaux pour les raisons suivantes:

1. La culture de la classe moyenne est la plus répandue des sous-cultures du Canada et des États-Unis et elle a le plus d'influence sur le plus grand nombre de personnes;
2. Les renseignements les plus sûrs et les plus nombreux ainsi que les études les plus marquantes portent sur ce groupe;
3. Les moeurs des sous-cultures chevauchent les moeurs de la culture dominante, plaçant celle-ci dans une position centrale.

Les comportements modaux seront présentés dans l'ordre suivant:

I. **Le développement émotif:** Nous exposons dans cette section la documentation portant sur une série de comportements modaux et de variances connexes pour chacun des aspects suivants du thème

principal:

1. Maturité émotive;
2. Émotivité excessive;
3. Les trois états émotifs fondamentaux: agressivité, inhibitions (peur, anxiété, soucis), états affectifs joyeux ou heureux;
4. Image de soi, ou concept de soi.

II. Le développement social: Nous exposons ici la documentation portant sur une série de comportements modaux et de variances connexes en rapport avec les principaux agents de socialisation des adolescents:

1. La famille;
2. Les pairs;
3. L'école.

Pour chacun des thèmes, nous présentons les attentes normales, de façon à faciliter différents genres d'étude. Le lecteur pourra également en prendre connaissance, selon le niveau de précision qu'il désire obtenir, en consultant les auteurs mentionnés. Chacune des attentes normales sera présentée selon le modèle suivant:

Comportement modal

Description du comportement modal avec le nom des auteurs qui en ont fait un sujet d'étude.

Variances

Description des principales variances telles que l'âge, le sexe, les conditions socio-économiques et autres facteurs considérés pertinents.

CHAPITRE 7 LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIF

Sous ce titre, nous présentons les études ayant trait à la maturité émotive, à l'émotivité excessive (ou fragilité motive comme on la désigne parfois), aux trois types fondamentaux d'états émotifs (l'agressivité, l'inhibition et la joie) et finalement au concept ou à l'image de soi.

1. Maturité émotive

Comportement modal 1

La maturité émotive devrait augmenter avec l'âge, mais un certain nombre de facteurs inhérents à l'individu et à son milieu culturel conditionnent son rythme de croissance (Miller, 1974; Hurlock, 1973; Heding et Myers, 1970; Jones, 1965; Crow et Crow, 1965; Dunbar, 1958).

Les variances

i) L'âge

Heding et Myers (1970) découvrent un accroissement significatif de la maturité émotive des élèves entre la huitième et la neuvième année scolaire, c'est-à-dire entre treize et quatorze ans. Par contre, ils ne remarquent que peu de différence dans la maturité émotive des élèves de neuvième et de dixième années.

ii) Le sexe

La société accepte généralement que les garçons expriment ouvertement leurs émotions (Garai, 1970). Par contre, une dépendance émotive qui implique un besoin d'affection et d'appui est plus acceptable chez les filles que chez les garçons (McCandless, 1970, 1979). Heding et Myers (1970), qui étudient la maturité émotive, ne décèlent pas de différence dans la maturité émotive des garçons et celle des filles de huitième, neuvième et dixième années, bien qu'ils observent des différences sexuelles significatives quant à la maturité physique et sociale. Les jeunes filles sont généralement plus mûres que leurs condisciples masculins au plan physique et social, mais elles en sont au même point quant à la

maturité émotive. Par contre, dans une étude combinée portant sur deux études antérieures de Pressey et Pressey (1933) et de Stone et Barker (1939), Cole et Hall (1970) signalent que les filles sont plus mûres que les garçons autant au plan de l'émotivité que aux plans physique et social. La courbe de maturité des filles s'élève nettement entre treize et quinze ans. Par ailleurs, les garçons mûrissent à un rythme plus uniforme et plus graduel.

iii) Les conditions socio-économiques

Dans la classe socio-économique inférieure, la coutume veut qu'on soit plus tolérant à l'endroit des gestes nettement agressifs que posent les garçons (Hurlock, 1973).

iv) Autres conditions et facteurs importants

La maturité émotive semble dépendre dans une certaine mesure, du développement intellectuel. Heding et Myers (1970) décèlent un lien étroit entre la maturité intellectuelle et émotive. Ils découvrent que la maturité émotive, comme la maturité intellectuelle, subit une hausse importante entre treize et quatorze ans alors qu'elle ne connait que peu de changements entre quatorze et quinze ans. Willkens (1967) considère que c'est surtout parce que les adultes demandent avec trop d'insistance à des adolescents trop jeunes de maîtriser leur émotivité que ceux-ci font preuve d'immaturité émotive. Soumis à des exigences et à des pressions déraisonnables, l'adolescent qui tente de contenir ses émotions crée souvent des tensions intérieures pouvant l'affecter la vie durant.

Comportement modal 2

> À mesure qu'il vieillit, l'adolescent se rend de plus en plus compte que la maturité émotive est plus que la simple répression des manifestations extérieures de son émotion. Pour arriver à cette maturité, l'individu développe des mécanismes appropriés de contrôle interne et externe dans le but de gagner l'approbation sociale, sans s'aliéner gravement son être physique et psychologique (Hurlock, 1980; Offer, 1973; Jourard, 1958).

i) Autres conditions et facteurs importants

Examinons les indications les plus significatives de la maturité émotive telles que rapportées dans les ouvrages parus sur l'adolescence. Willkens (1967) perçoit la maturité émotive dans le changement qui se produit au milieu de l'adolescence selon lequel l'individu, autrefois égocentrique, se préoccupe

beaucoup plus de ses relations sociales et s'efforce de mieux réprimer ses émotions pour des raisons sociales.

D'après Crow et Crow (1965), la maturité émotive apparaît lorsque l'adolescent reconnaît la valeur sociale de la peur. Quand il commence à comprendre que la peur intelligente est une protection avantageuse qui, plutôt que de lui nuire, augmente son bien-être personnel, alors l'adolescent fait un grand pas vers la pleine maturité.

Une autre caractéristique importante de la maturité émotive se manifeste quand l'adolescent se rend compte que la répression d'une émotion n'élimine pas cette dernière. L'énergie émotive, ainsi contenue, se manifeste de diverses et troublantes façons: 1) maussaderie, 2) déplacement de la réaction émotive du stimulus initial vers un autre objet ou personne qui n'a pas suscité cette réaction, 3) rêverie, 4) obstination, 5) extrême susceptibilité vis-à-vis d'autrui (Hurlock, 1973; Josselyn, 1971). La sublimation est beaucoup plus acceptable comme expression indirecte d'une émotion réprimée (Hurlock, 1980).

La force du moi agit sainement sur la nature de ce contrôle. L'autonomie, le sentiment de sécurité, ainsi que le contact avec la réalité interviennent favorablement pour réaliser le contrôle émotif adulte (Jourard, 1958).

On peut reconnaître que le jeune adolescent accède à la maturité émotive quand il établi avec succès une relation "bipolaire" avec ses parents. Il acquiert alors suffisamment d'indépendance vis-à-vis d'eux pour établir des relations extra-familiales importantes avec ses camarades, tout en se gardant l'accès d'un milieu sécuritaire, son foyer, où il peut se détendre et faire le point sur les expériences vécues à l'extérieur (Koken-Raz, 1971). Il n'est pas nécessaire d'être complètement indépendant pour être mûr émotivement. Au contraire, il y a quelque chose de sain dans l'attitude de l'adolescent qui accepte une forme adulte d'interdépendance et qui constate que les autres ont besoin de lui au même titre qu'il a lui-même besoin d'eux (Josselyn, 1971).

Sweeney et Dickerson (1953) proposent, comme indice de la maturité émotive, la faculté d'apprécier de façon réaliste les gens et les objets. L'adolescent évalue également ses propres relations interpersonnelles. À mesure qu'il vieillit, il adopte certaines attitudes caractéristiques face à lui-même et aux autres:

1) Il considère ses capacités personnelles de façon réaliste;

2) Il se voit d'un oeil objectif, et avec un sens de l'humour;

3) Il est à l'aise avec les autres et s'amuse en leur compagnie;

4) Il ne se sent pas injustement isolé quand il est seul;

5) Il accepte les critiques objectivement et sans ressentiment (Sweeney et Dickerson, 1953).

Hurlock (1980) retient quatre qualités qu'il accorde à une personne émotivement adulte. La maturité d'un individu est acquise quand:

1) Il peut contenir les émotions qui sont l'objet de désapprobation sociale;

2) Il canalise ses émotions réprimées d'une façon socialement acceptable;

3) Il contrôle ses émotions, de façon à répondre à ses propres besoins, tout en se conformant à la règle sociale;

4) Il devient habile à évaluer, avant de réagir, la réponse émotive pertinente.

2. Émotivité excessive(1)

Comportement modal 3

Les adolescents dont le temps et le rythme de maturation sexuelle s'écartent nettement de la norme sont vraisemblablement les plus exposés à l'émotivité excessive (Hurlock, 1980; Nemy, 1970; Jersild, 1978; Dunbar, 1958).

Les variances

i) Le sexe

Les conclusions des études sur la croissance laissent entendre que la maturation précoce peut avoir des effets différents sur les filles et sur les garçons (Jersild, 1978; Jones, 1949). Chez les garçons, elle pourra être avantageuse si elle élimine certaines frustrations dans l'expression de la masculinité (Mussen et Jones, 1957, Schonfeld, 1950; Jones, 1949). Chez certains garçons, dont la maturation est lente, le sentiment d'être inadéquat peut persister longtemps après la disparition des différences physiques responsables de cette perception négative de soi (Schonfeld, 1950).

---

(1) Notre traduction de **"heightened emotionality"**, définit pas Hurlock (1980) comme une période au cours de laquelle l'enfant ou l'adolescent éprouve des émotions intenses à intervalles très rapprochés.

Woronoff (1962) découvre que les filles dont la maturation est rapide ont plus de confiance en elles-même et font preuve d'un plus grand équilibre émotif que celles dont la maturation est lente.

Comportement modal 4

Les causes de l'émotivité excessive de l'adolescent sont nombreuses; en plus des changements physiques rapides et marqués qui accompagnent la maturation sexuelle, nous pouvons mentionner les changements d'ordre social, la santé physique et l'alimentation (Hurlock, 1980; Offer, 1973; Josselyn, 1968; Elkind, 1967; Bronson, 1967; Crow et Crow, 1965).

Les variances

i) L'âge

Selon Hurlock (1980), c'est au cours des deux dernières années de l'enfance et des deux premières années de l'adolescence que l'individu est le plus vulnérable sur le plan émotif. La **Figure N° 7** illustre bien ce phénomène.

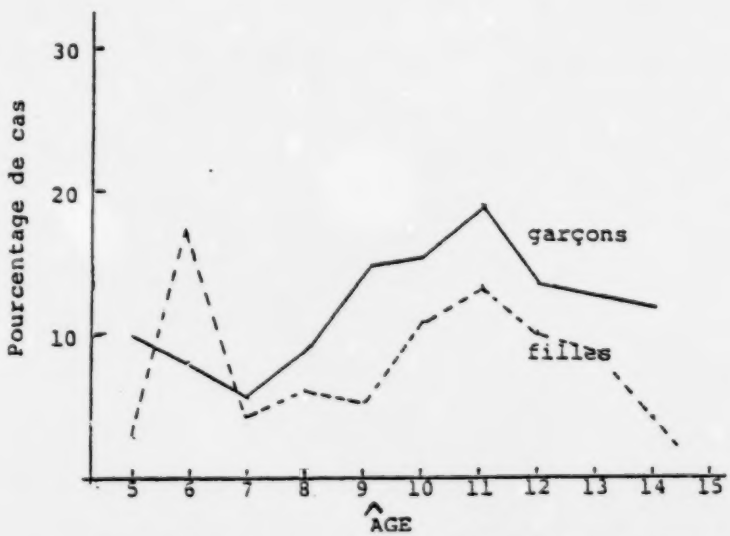


Figure N° 7. Augmentation et déclin de l'excitabilité chez les enfants et les adolescents. (Tirée de Hurlock, 1980 d'après une étude de J. McFarlane et al. 1954)

Nous n'avons trouvé aucune étude portant directement sur les variances selon le sexe et les conditions socio-économiques en ce qui concerne ce comportement modal. Compte tenu de la nature de ce comportement, il serait utile de poursuivre la recherche sur ces deux variances.

ii) Autres conditions et facteurs importants

D'après Hurlock (1980), les éléments qui prédisposent à la fragilité émotive sont:

1) L'adaptation à de nouveaux milieux;
2) La pression des attentes sociales;
3) L'adaptation à l'autre sexe;
4) Les problèmes scolaires;
5) Les restrictions familiales et financières des relations avec les camarades;
6) L'absence de conseils utiles de la part des adultes et particulièrement des parents.

D'après plusieurs études, les facteurs sociaux sont perçus comme les plus déterminants de l'émotivité excessive (Cole et Hall, 1970; Elkind, 1967; Bronson, 1967; Gallagher et Harris, 1964: dunbar, 1958).

La mauvaise santé est reliée de façon significative à l'émotivité excessive (Hurlock, 1980; Crow et Crow, 1965; Peckos, 1957). L'adolescent malade se laisse tourmenter par des événements frustrants qu'il aurait ignorés en temps normal.

Comportement modal 5

> Face aux crises, l'adolescent adopte une attitude qui ne diffère pas de celle qu'il adoptera durant les autres périodes de sa vie. Les crises auxquelles il fait face durant cette période contribuent à l'acquisition d'une plus grande stabilité émotive. Ces crises servent à stabiliser l'individu plutôt qu'elles ne menaçent le développement de sa personalité (Conger, 1977; Offer, 1973; Jersild et al. 1978, 1963; Josselyn, 1959, 1971; Call 1979).

i) Autres conditions et facteurs importants

Le **Committee on Adolescence, Group for the Advancement of Psychiatry** (1974) découvre une exception à ce comportement modal. Il semble que l'alternance périodique d'épisodes d'agitation et de relative tranquillité soit une caractéristique originale de l'adolescence. Ces épisodes sont intermittents et leur durée varie selon l'individu.

Willkens (1967) observe que la jeune adolescence est marquée par des émotions instables, assez difficiles à identifier parce que les jeunes dissimulent leurs sentiments de diverses façons. Par exemple, ils cacheront leur manque d'assurance en étant bruyants.

À mesure que les chercheurs s'intéressent aux adolescents normaux (Offer, 1973), ils sont plus réticents à admettre que l'adolescent doit inévitablement traverser des périodes de "tempêtes et de tensions". La déclaration suivante de Conger (1973) illustre cette nouvelle attitude:

> Il semble que les tensions que l'adolescence impose à l'individu, en particulier dans notre culture, n'aient pas, chez la majorité des adolescents, les effets que les théoriciens des cliniques ont mentionnés, à savoir une grande agitation émotive, de brusques changements d'humeur et des menaces de perte de contrôle. Tous ces effets sont nettement caractéristiques de certains adolescents, mais il appert que les cliniciens ont eu injustement tendance à appliquer trop rapidement à l'adolescent moyen les découvertes qu'ils avaient faites auprès d'une certaine couche restreinte de la population adolescente (en particulier les patients de la moyenne et de la haute bourgeoisie ainsi que les jeunes auteurs sensibles et isolés).

Bien qu'il admette certaines variations culturelles, Hall (1904) explique que l'émotivité excessive des adolescents est un phénomène universel. Il voit cette période comme fertile en "tempêtes et tensions" qui sont le résultat inévitable des transformations physiques qui s'opèrent pendant la maturation sexuelle. Cette opinion renforce la théorie traditionnelle selon laquelle l'adolescence est marquée par des troubles et des bouleversements émotifs.

Quelques théoriciens modernes peuvent encore concevoir l'adolescence comme une période d'extrémisme émotif, à la frontière du pathologique, mais ils s'entendent rarement avec Hall sur les origines strictement biologiques de cette attitude (Blos, 1967; Josselyn, 1959, 1971; Call **et al.**, 1979).

3. Les états agressifs

Comportement modal 6

> Les poussées de colère sont fréquentes pendant la jeune adolescence mais elles diminuent généralement avec l'âge et deviennent plus maîtrisables (Biehler, 1971; Offer, 1973; **Group for the Advancement of Psychiatry**, 1974; Gesell, 1956).

Les variances

i) L'âge

À quinze ans, l'adolescent fait des efforts sérieux pour ne pas manifester sa colère, et à seize ans ses réactions colériques sont moins fréquentes et généralement intériorisées. L'adolescent préfère quitter les lieux ou éviter les personnes qui provoquent sa colère (Gesell, 1956).

D'après Offer (1973), c'est au début de l'adolescence, entre douze et quatorze ans, que l'individu est le plus agité et le plus agressif, particulièrement à l'endroit de ses parents. Les querelles sont la forme la plus courante de tapage, mais l'adolescent lui-même ne considère pas ses émotions comme étant très intenses.

L'adolescent normal semble trouver en lui-même les ressources suffisantes pour s'accommoder de ces manifestations agresssives.

Les études sur ce sujet n'expliquent pas clairement si l'adolescent entre douze et seize ans parvient à maîtriser sa colère en traversant une séquence assez régulière d'étapes ou s'il le fait d'une façon erratique. Certains auteurs affirment que les comportements agressifs reviennent de façon cyclique, accompagnés de périodes de comportements négatifs (**Committe on Adolescence, Group for the Advancement of Psychiatry**, 1974; Gesell, 1956). Gesell illustre cette opinion par des gradients de croissance dans lesquels il décrit les réactions les plus typiques à la colère, selon l'âge des adolescents. En voici quelques extraits:

À douze ans: violence physique et réplique verbale;

À treize ans: bouderie, quelques larmes, air maussade et renfrogné;

À quatorze ans: les répliques verbales dominent; elles peuvent être assez méchantes;

À quinze ans: l'adolescent quitte les lieux ou bien il lance une réponse sacarstique ou négative.

ii) Le sexe

D'après une enquête de Remmers et Radler (1957), un nombre important d'adolescents admettent avoir de la difficulté à garder leur sang-froid. Ce sentiment est plus caractéristique des filles que des garçons.

D'après les rôles sexuels définis par la culture occidentale, on s'attend à ce que les femmes inhibent leur agressivité mais que les hommes fassent preuve d'initiatives (Holtzman, 1968).

D'après des études portant sur les différences sexuelles et neuro-physiologiques fondamentales chez les humains, les personnes du sexe féminin auraient tendance à être plus passives et à manifester moins d'agressivité physique que les mâles. De nombreuses études scientifiques indiquent que le niveau de l'hormone testostérone est en étroite relation avec le degré d'agressivité. Chez les garçons, la quantité de testostérone décuple presque pendant l'adolescence alors qu'elle double à peine chez les filles. Par conséquent, cette seule différence physique explique une plus grande manifestation d'agressivité physique chez les garçons. (Conger, 1977).

iii) Conditions socio-économiques

Les garçons et les filles de la classe économique inférieure sont plus ouvertement agressifs que ceux de la classe moyenne (McCandless, 1979; Lesser, 1959). Epstein (1963) rapporte que les adolescents de treize ans, de la classe inférieure, se souviennent davantage de leurs sentiments colériques et de leurs conduites agressives, alors que ceux de la classe moyenne ont beaucoup plus de souvenirs des états euphoriques ressentis en compagnie de leurs parents et de leurs frères et soeurs.

iv) Autres conditions et facteurs importants

L'adolescent affamé, fatigué ou malade est plus porté à manifester sa colère (Jersild et al., 1978; Young, 1937; Stratton, 1939; Gates, 1926).

Comportement modal 7

> La réaction caractéristique du jeune adolescent à la colère est de quitter les lieux. Les conduites caractéristiques de l'adolescent en colère sont les suivantes: il arpente la pièce, il témoigne d'une nervosité générale, il peut aller se promener ou s'adonner à un exercice ardu. Parfois, il adopte une conduite infantile, comme par exemple, frapper du pied (Cole et Hall, 1970; Crow et Crow, 1965; Gesell, 1956).

Les variances

i) L'âge

C'est à douze ans que l'adolescent se livre le plus souvent à la violence physique (c'est en quelque sorte une extension des conduites infantiles) et à la réplique verbale (Gesell, 1956).

ii) Le sexe

Halpin et al. (1973) remarquent une exception à ce comportement modal. Ils notent que les filles très créatrices de niveau secondaire sont généralement portées à exprimer leur colère en présence de leurs amies intimes. Quelques unes, à l'occasion, tentent aussi de se venger.

Compte tenu de la nature de ce comportement modal, il semblerait utile de poursuivre la recherche sur les variances déterminées par les conditions socio-économiques.

Comportement modal 8

La colère des adolescents trouve le plus souvent sa source dans les relations sociales (Halpin et al., 1973; Greenfeld et Finkelstein, 1970; Crow et Crow, 1965; Jersild et al., 1978; Hicks et Hayes, 1938).

Les variances

i) Le sexe

Se souvenant du temps où ils fréquentaient l'école secondaire, un groupe d'étudiants mâles de niveau collégial rapportent que des mouvements de colère exprimés par et envers leurs parents marquaient fréquemment la vie familiale (Halpin et al., 1973).

ii) Autres conditions et facteurs importants

Dans une étude antérieure portant sur les jeunes élèves des écoles secondaires, Hicks et Hayes (1938) ont découvert que la colère a comme sources:

1) Les taquineries;
2) Les traitements injustes;
3) Ce qui fait que "les choses ne tournent pas rond";
4) Les sarcasmes et l'autoritarisme.

Par ordre de fréquence, la colère des adolescents est provoquée par 1) les comportements jugés injustes à leur endroit, 2) les frères ou soeurs qui s'introduisent dans leur zone d'intimité, 3) les taquineries, 4) les commentaires qu'on passe à leur sujet, 5) la discipline imposée par les parents et 6) les membres du sexe opposé (Greenfeld et Finkelstein, 1970).

L'adolescent est encore plus en colère quand il perçoit les provocations d'autrui comme intentionnelles (Jersild, 1978; Kaplan et Goorich, 1957). L'école est une source plus fréquente de colère

pendant l'adolescence que pendant l'enfance. L'adolescent, à mesure qu'il vieillit, est de plus en plus porté à signaler des personnes de son milieu scolaire comme étant antipathiques ou irritantes. Il mentionne également, comme cause de ses ennuis, les règlements et les devoirs imposés (Jersild et Tesch, 1949).

La peur et la colère sont intimement liées. Elles prennent toutes deux leur source dans des situations qui menacent le bien-être de l'adolescent, sa sécurité physique, son confort, ses projets et ses désirs. Souvent, l'adolescent s'en prend à lui-même d'avoir peur (Crow et Crow, 1965; Jersild et al., 1978).

Comportement modal 9

Pendant la jeune adolescence, particulièrement à douze et treize ans, la réplique verbale l'emporte sur la violence physique comme expression courante de la colère (Cole et Hall, 1970; Gesell, 1956).

Les variances

i) L'âge

À treize ans environ, l'adolescent commence à détourner ses réactions, en d'autres mots à s'en prendre à ceux qui n'ont pas provoqué sa colère (Gesell, 1956).

ii) Le sexe

Offer (1973) note que les garçons réagissent à peu près de la même manière à la colère et à l'anxiété. Ils reconnaissent facilement qu'ils sont émus; quand ils constatent qu'une autre personne est la cause de leur émotion, ils subliment l'émotion dans une activité plutôt que de l'attaquer à sa source ou d'élaborer des mécanismes de défense complexes. L'activité physique, notamment les sports, constitue un bon moyen de laisser échapper l'hostilité réprimée. Bandura et Walters (1959) constatent que les garçons non délinquants ont rarement recours à la violence physique.

iii) Conditions socio-économiques

De nombreux témoignages confirment que dans les familles défavorisées on a plus souvent recours à l'agression physique qu'à des méthodes verbales pour contrôler le comportement des jeunes. Ces dernières tolèrent l'agression quotidienne mieux que leurs confrères favorisés (**National Advisory Commission on Civil Disorders,** 1969; Chilman, 1965; Clark, 1965; Moles, 1965; Sears, 1961).

Comportement modal 10

Les jeunes adolescents perçoivent et interprètent les actes agressifs et violents différemment selon leur mode de vie personnel (Greenberg et Gordon, 1972).

Les variances

i) Conditions socio-économiques

Greenberg et Gordon (1972) ne remarquent pas de différences significatives dans la perception de la violence chez les adolescents de quatorze ans, qu'ils proviennent de classes défavorisées ou de familles à revenus élevés. Leur étude contredit les études antérieures selon lesquelles les groupes économiquement défavorisés perçoivent généralement moins de violence dans les émissions de télévision que les groupes favorisés. Les adolescents défavorisés de quatorze ans perçoivent de façon plus réaliste les épisodes de violence télévisés. Ils les trouvent plus acceptables et, à l'occasion, plus drôles que leurs confrères du même âge.

4. Les états d'inhibition

(a) la peur

Comportement modal 11

La nature de la peur varie avec l'âge, le sexe et les conditions socio-économiques. À l'intérieur de ces catégories apparaissent également des différences individuelles, dues aux préoccupations que chacun entretient selon son mode de vie (Hurlock, 1980; Greenfeld et Finkelstein, 1970; Crow et Crow, 1965; Jersild **et al.**, 1978; Gesell, 1956).

Les variances

i) L'âge

Dans une enquête réalisée auprès de personnes de treize à quatre-vingt-cinq ans, Spiegler et Liebert (1970) remarquent que l'âge ne compte pas pour beaucoup dans l'apparition des craintes irréelles. Ils remarquent plutôt qu'en période de plus grande tension doublée d'un accroissement des responsabilités et de la productivité, l'individu a tendance à éprouver de nouvelles peurs, ainsi qu'à

ressentir plus intensément les peurs déjà éprouvées. Il n'est donc pas étonnant que le nombre de peurs réalistes augmente au début de l'adolescence et qu'il diminue au début de la maturité.

En général, les auteurs notent une diminution du nombre de peurs entre douze et seize ans (Spiegler et Liebert, 1970; Gesell, 1956).

Conformément à sa théorie cyclique du développement, Gesell (1956) observe les peurs suivantes comme caractéristiques de chaque âge:

douze ans: C'est en général un âge où l'adolescent éprouve beaucoup de peurs. La peur de l'obscurité est la plus fréquemment citée.

treize ans: L'appréhension diminue. L'adolescent ressent deux fois moins de peurs qu'à douze ans. Il craint maintenant les foules et les hauteurs.

quatorze ans: L'adolescent a remarquablement moins peur. Il mentionne la peur des animaux (particulièrement des serpents), la peur de l'obscurité et celle des hauteurs, toutes étant à peu près égales.

quinze ans: Le nombre de peurs augmente légèrement par rapport à ce qu'il était à quatorze ans.

seize ans: L'adolescent mentionne relativement peu de craintes. Les filles disent toujours avoir peur de l'obscurité, en particulier des rues sombres. De nouvelles situations sociales sont mentionnées comme causes de la peur.

Angelino, Dollins et Mech (1956) mentionnent les différences suivantes dans la relation âge-peur:

À neuf ans, la peur des animaux subit une baisse rapide pour atteindre un minimum à douze ans.

La peur de l'école atteint un sommet à onze et douze ans chez les filles et treize ans chez les garçons.

ii) Le sexe

Les garçons expriment moins leurs peurs que les filles (Hurlock, 1973; Croake et Knox, 1971; Greenfeld et Finkelstein, 1970; Spiegler et Liebert, 1970; Croake, 1967; Gesell, 1956).

Les filles accordent remarquablement plus d'importance à leur sécurité personnelle que les garçons, et elles ont plus peur des animaux et des étrangers (Hurlock, 1973). Jusqu'à seize ans, soit à un âge plus avancé que les garçons, elles ont peur d'être seules dans l'obscurité; elles craignent plus leurs parents que les garçons ne les craignent (Greengeld et Finkelstein, 1970).

D'après l'étude d'Angelino, Dollins et Mech (1956), les relations sociales et les phénomènes naturels sont une plus grande source de peur pour les filles que pour les garçons.

iii) Conditions socio-économiques

En comparant les peurs entretenues à l'intérieur des différents groupes socio-économiques, Croake (1967) découvre que les adolescents des classes plus défavorisées ressentent un plus grand nombre de peurs. Hurlock (1980) note que ces mêmes adolescents ont plus peur de leurs parents que ceux des autres groupes.

Angelino, Dollins et Mech (1956) expriment ainsi les différences qualitatives entre les peurs des élèves, selon leur classe socio-économique:

> Les garçons des classes inférieures ont plus peur de leurs professeurs. Ceux des classes supérieures sont plus enclins au trac.
>
> Les filles des classes socio-économiques supérieures ont plus peur de l'école que celles des classes inférieures.

iv) Autres conditions et facteurs importants

La peur n'est pas un phénomène héréditaire. La plupart du temps, elle est apprise par conditionnement, par observation autant que par expérimentation (Willikens, 1967).

Des adultes inconséquents peuvent susciter des peurs malsaines chez les adolescents. En critiquant les réactions craintives des adolescents, les parents et autres adultes les forcent souvent à redouter la peur et à la considérer comme une réaction humaine néfaste, plutôt que normale. Ainsi, l'adolescent fait preuve d'un plus grand courage en extériorisant ses peurs qu'en les cachant (Willikens, 1967).

Tsang et Carter (1970) effectuent une étude des perceptions relatives au prestige et aux aspirations professionnelles chez 228 élèves du sexe masculin, de la neuvième à la douzième année; ils constatent l'incidence primordiale de la peur sur les autres aspects de la vie. Les élèves encouragés à éviter les échecs perçoivent moins bien le prestige professionel et ont moins d'ambitions professionnelles que les élèves orientés vers la réussite.

Dans une étude de 1 100 élèves âgés de neuf à dix-huit ans, issus de deux classes socio-économiques différentes, Angelino, Dollins et Mech (1956) formulent une intéressante comparaison entre les peurs et les préoccupations. Se servant d'une méthode introspective-projective, ils invitent les élèves à énumérer ce qu'ils croient être les peurs ressentis par leurs camarades. Les auteurs notent qu'il y a peu de différence dans le nombre de peurs ressenties par l'un et l'autre des groupes socio-économiques, mais qu'il existe des différences dans la nature de la peur.

Comportement modal 12

Les peurs qui dominent chez les adolescents ont trait à des situations sociales et sont très différentes des peurs de l'enfant (Hurlock, 1980; Croake et Knox, 1971; Cole et Hall, 1970; Greenfeld et Finkelstein, 1970; Croake, 1967; Gesell, 1956). En outre, les peurs des adolescents tendent à se concentrer sur des préoccupations scolaires (Greenfield et Finkelstein, 1970; Cole et Hall, 1970; Croake, 1967; Angelino, Dollins et Mech, 1956; Angelino et Shedd, 1953).

Les variances

i) L'âge

Angelino et Sheed (1953) observent plus de 500 élèves des écoles publiques, âgés de dix à dix-huit ans, et ils remarquent que l'école est la principale source d'anxiété chez les élèves âgés de treize à quatorze ans. À l'âge de quinze ans, l'adolescent ressent des peurs liées de façon remarquable à sa conduite personnelle et, à seize ans, à la situation politique et économique.

ii) Autres conditions et facteurs importants

D'après les études de Croake (1967) et de Croake et Knox (1971), l'école n'est pas la première préoccupation des adolescents. Ceux-ci craignent plutôt des situations politiques particulières. D'après la plus récente de ces deux études, ces craintes ont diminué en intensité. Les résultats de l'étude de Croake (1967) prêtent toutefois à confusion, en raison de faiblesses méthodologiques que l'auteur a lui-même admises. Il convient de noter que, dans ces études, l'école occupe le troisième ou le quatrième rang des craintes chez les garçons et chez les groupes socio-économiques inférieurs et supérieurs alors que chez les filles, cette peur passe au sixième rang (Croake et Knox, 1971).

L'étude de Gesell (1956) signale une plus grande incidence de la peur des animaux que celle qui est notée dans les enquêtes plus récentes. Selon celles-ci, l'ordre de fréquence des craintes est le suivant:

Croake et Knox (1971)	politique, relations personnelles, animaux;
Cole et Hall (1970)	école, accidents, maladie;
Greenfeld et Finkelstein (1970)	école, guerre (politique), serpents;
Croake (1967)	politique, sécurité, foyer.

Greenfeld et Finkelstein (1970) utilisent comme élément premier de comparaison avec l'étude de Hicks et Hayes (1938), un échantillon de jeunes élèves du niveau intermédiaire, fréquentant la même école où ces derniers ont effectué leur étude. Ils remarquent que les élèves ont en général moins de

craintes, mais qu'ils ont plus de peurs en rapport avec l'école. C'est à seize ans que les craintes d'ordre politique et économique deviennent prépondérantes.

Les peurs de l'enfance peuvent persister pendant l'adolescence et même plus tard. Jersild et Holmes (1935) découvrent que l'adolescent garde de son enfance près de la moitié des peurs liées aux animaux, le tiers des peurs se rapportant aux accidents et aux blessures, et les deux cinquièmes des peurs reliées à l'échec ou à l'incompétence personnelle.

(b) l'anxiété et les soucis

Comportement modal 13

L'école est une des principales sources d'anxiété et de soucis pour les adolescents de tous les âges (de douze à seize ans) (Greenfeld et Finkelstein, 1970; Offer, 1973; Adams, 1973; Nicholson et Antill 1981).

Les variations

i) L'âge

Pour l'adolescent, l'anxiété et les soucis font partie de ses problèmes les plus courants; l'école constitue à tous les âges, entre douze et seize ans, un problème personnel de premier plan (Adams, 1973; Abel et Gingles, 1965; Kaczkowski, 1962). L'école devient le principal problème à quatorze ans chez les garçons et à treize ans chez les filles (Adams, 1973).

ii) Le sexe

Les filles sont davantage préoccupées par leurs résultats scolaires que les garçons (Greenfeld et Finkelstein, 1970). Pour leur part, les garçons se soucient du manque de confiance dont ils sont l'objet de la part de leurs instituteurs (Offer, 1973).

Dans une analyse comparée des études portant sur diverses cultures, Remmers (1962) conclut que l'ordre de priorité dans lequel les adolescents notent leurs problèmes est à peu près le même, quelle que soit leur culture. En général, les adolescents se soucient surtout des problèmes qu'ils connaissent à l'école secondaire. Quelle que soit leur culture, les adolescents sont peu soucieux de leur santé. Les garçons s'inquiètent plus précocement que les filles (Hurlock, 1973) de leur capacité de se produire

devant les autres et de ce qu'ils feront à la sortie de l'école. Les filles sont soucieuses plus tôt que les garçons de leur apparence personnelle et de leur acceptation sociale.

Offer (1973) observe que les garçons s'inquiètent de ce qu'ils doivent exécuter devant les autres, de leurs aptitudes, de ce que les autres pensent d'eux, et ils sont soucieux de faire partie d'un groupe. Leur anxiété est nettement centrée sur des activités sociales, en particulier celles qui se déroulent dans le milieu scolaire.

Il est intéressant de noter que le sexe ne semble pas être un facteur important de différentiation dans l'enquête de Remmers (1962). Les filles, comme les garçons, considèrent l'étude comme leur problème majeur et la réussite sportive comme une préoccupation mineure. Les adolescents des deux sexes notent comme étant une préoccupation majeure le désir de se faire des amis, bien que chez les filles ce sentiment soit plus intense. Ces données sont confirmées par une étude récente de Nicholson et Antill (1981) comme en témoigne la **Figure N° 8.** En effet, cette étude des problèmes éprouvés par l'adolescent permet d'établir par ordre d'importance la liste suivante:

1. L'adaptation scolaire;
2. Les relations socio-psychologiques;
3. Les relations personnelles;
4. Le programme scolaire et les approches pédagogiques;
5. Les finances, les conditions d'hébergement et l'emploi;
6. Le foyer et la famille;
7. Les activités sociales et récréatives;
8. L'avenir;
9. La morale et la religion;
10. Les fréquentations, la sexualité et le mariage (Nicholson et Antill, 1981).

Comportement modal 14

Un adolescent sera vraisemblablement plus anxieux s'il se sent incapable de répondre aux attentes de son milieu culturel (Hurlock, 1980; Offer, 1973).

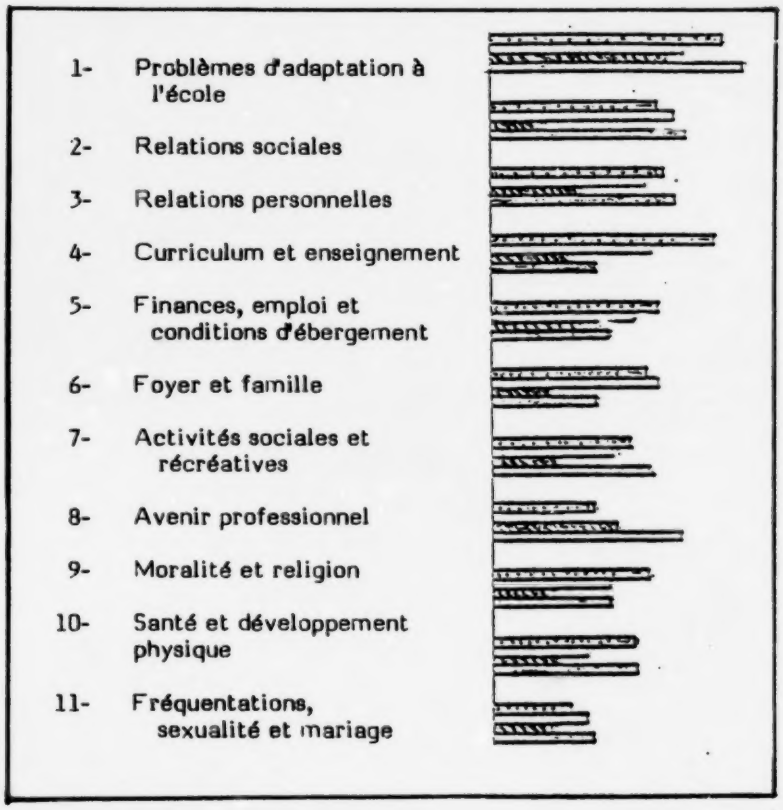


Figure N° 8. L'importance accordée par les adolescents à divers problèmes personnels. Tirée de Nicholson et Antil, 1981).

Les variances

i) Conditions socio-économiques

La classe sociale n'a pas tellement d'influence sur le nombre de soucis des adolescents, mais elle affecte la nature de leurs préoccupations. Par exemple, les jeunes de la classe moyenne se préoccuppent surtout de leur admission à une institution post-secondaire de leur choix alors que ceux de la classe économique inférieure s'inquiètent de devoir parler devant la classe si on les y invite et se soucient de l'hostilité qu'ils perçoivent chez leurs professeurs (Hurlock, 1980).

ii) Autres conditions et facteurs importants

Les inquiétudes de l'adolescent ont souvent leur source dans des conditions qui lui paraissent à la fois attirantes et repoussantes. Des désirs et des impulsions contradictoires font naître en lui des conflits. Les sentiments de peur et de colère peuvent s'opposer sans qu'il ne s'en rende compte. Parmi les principales sources de tension productrice d'anxiété, Jersild (1963) note l'auto-détermination ou l'indépendance, les relations interpersonnelles, les incitations à la compétition par opposition aux incitations à la coopération, ainsi que la culpabilité réprimée.

L'anxiété est une caractéristique de l'adolescence mais, s'il veut la dominer, l'individu doit prendre des mesures positives et trouver la source de ses préoccupations. Pour éviter que l'anxiété ne persiste, l'aide d'un adulte compétent peut devenir nécessaire (Crow et Crow, 1965).

L'adolescent typique, lorsqu'il doit faire face à des problèmes et à des conflits émotifs, évite vraisemblablement toute forme d'introspection (Conger, 1977).

On trouve, dans l'enquête complète du **Purdue Opinion Poll** (1970 à 1973), une bonne documentation sur les problèmes et les soucis des adolescents. C'est probablement l'enquête magistrale conduite par Offer et al. (1981) sur les perceptions que les adolescents ont d'eux-mêmes qui illustre le mieux les inquiétudes et les problèmes des adolescents. En plus de présenter maintes comparaisons entre garçons et filles, les auteurs comparent les adolescents des années 1960 avec ceux des années 1970.

Comportement modal 15

Le choc de la puberté est une source de plus grande anxiété au début de l'adolescence. On peut s'attendre à ce que l'adolescent passe beaucoup de temps à réfléchir profondément et généralement secrètement aux changements physiques et émotifs de ce moment-là. Normalement, les poussées d'anxiété devraient commencer à dispa-

raître deux ou trois ans plus tard quand l'adolescent s'habituent aux nouveaux aspects de sa personnalité (Nixon, 1966; **Group for the Advancement of Psychiatry**, 1974; Iwawaki et al., 1967).

Autres conditions et facteurs importants

Les témoignages tirés de test projectifs révèlent un sentiment général d'anxiété parmi les adolescents (Jersild et al., 1978; Frank et al., 1953). En dressant la liste des problèmes des adolescents à partir d'un certain nombre d'études réalisées au cours des années 1940 et 1950, Cole (1959) classe comme suit, selon l'ordre d'intensité, les problèmes personnels les plus persistants et les plus graves:

1. Les nausées;
2. La maturation sexuelle;
3. Être trop gras ou trop maigre;
4. L'inquiétude au sujet des examens;
5. L'inquiétude au sujet des guerres atomiques.

Comportement modal 16

Les changements qui marquent le développement de la faculté cognitive contribuent à accroître le potentiel d'anxiété et d'inquiétude au début de l'adolescence. Maintenant capable d'intégrer dans les réflexions des opérations formelles, l'adolescent cesse d'être enfermé dans les réalités perçues et commence à formuler des hypothèses susceptibles de stimuler son imagination (Conger, 1977). La nouvelle aptitude à exagérer, à "s'inventer des soucis" compte pour une part dans l'accroissement de l'anxiété et de l'inquiétude de l'adolescent. Il n'est donc pas surprenant que l'équilibre psychologique de l'adolescent normal soit rompu au premier sursaut de la puberté (Conger, 1977; Hurlock, 1973; Crow et Crow, 1965).

Autres conditions et facteurs importants

Jersild et al. (1978) déterminent ainsi les indices d'anxiété chez l'adolescent:

1. La réponse de l'individu est hors de proportion avec la situation donnée: il est bouleversé par des événements insignifiants, il entre dans une grande colère à la moindre frustration.
2. Il ne réagit pas assez: il ne se fâche pas quand sa colère est justifiée, il est apathique quand on s'attend à ce qu'il soit joyeux.
3. L'apparition soudaine d'un goût excessif de l'ordre et du détail.
4. Il ne se comporte pas de façon conforme à sa personnalité.

5. Il est rigide à l'excès, pharisaïque, dogmatique.
6. Il s'impose des normes impossibles.
7. Il subit des échecs scolaires.

5. Les états joyeux et heureux:

Comportement modal 17

Tout compte fait, la plupart des adolescents de douze à seize ans sont heureux et connaissent de nombreuses joies (**Group for the Advancement of Psychiatry**, 1974; Coleman, 1961; Gesell, 1956, Jersild et al., 1978, Hurlock, 1980)

Les variances

i) L'âge

Les adolescents se disent heureux à différents degrés et les raisons de leur bonheur varient avec l'âge (Gesell, 1956).

À douze ans, la plupart d'entre eux se disent heureux.

À treize ans, de plus en plus d'adolescents disent ne pas être très heureux. Ils sont généralement relativement heureux ou calmes. Les sources de joie sont les voyages ou les visites, ainsi que les succès scolaires.

À quatorze ans, ils se disent à nouveau heureux. Les causes de leur bonheur sont les succès sportifs, les vêtements et les sorties avec ceux de l'autre sexe.

À quinze ans environ, la majorité d'entre eux se considèrent heureux et dans une large mesure leur bonheur vient de l'école, de la politique, des loisirs scolaires, de la danse, de la perspective d'avenir.

La majorité des adolescents de seize ans se disent heureux pour toutes sortes de raisons indéterminées.

Ces adolescents et leurs aînés (de quinze à vingt ans environ) se réjouissent de leur enrichissement personnel et de la bonne fortune d'autrui plus que ne le font leurs cadets (Jersild et al., 1978).

La bonne santé générale de l'adolescent compte pour une grande part de son bonheur, mais elle n'est pas aussi importante que chez l'enfant plus jeune (Hurlock, 1980).

ii) Le sexe

Dans leurs projets d'avenir, les garçons placent le bonheur au-dessus de la réussite sportive, de l'altruisme ou de l'idéalisme, mais ils le subordonnent à la réussite scolaire, à la richesse et aux relations interpersonnelles (Offer, 1973). Dans les réponses données lors de l'étude de Coleman (1961), les différences de sexe sont les suivantes: Les garçons préfèrent les activités de loisirs incluant, dans l'ordre, les sports organisés à l'extérieur, leurs passe-temps favoris et la télévision. Par contre, les filles préfèrent, par ordre décroissant, lire, se retrouver en groupe, se promener en ville et écouter de la musique. La camaraderie et les différentes relations sociales rendent les filles plus heureuses que les garçons, alors que ces derniers trouvent plus de joie que les filles à pratiquer des sports et à fréquenter des lieux de loisirs et de divertissement (Jersild, et al., 1978).

iii) Autres conditions et facteurs importants

Jersild (1963) voit diverses causes au bonheur de l'adolescent, entre autres le sentiment de satisfaction à l'égard du foyer et de l'école, les camarades, les objets matériels (par exemple l'argent et les cadeaux), les sports et les jeux. Le bonheur chez l'adolescent relève du sentiment. Comme principales sources de joie, Hurlock (1980) note la bonne adaptation à une situation donnée, des sentiments de supériorité, le défoulement, des énergies émotives déclenchées ainsi que la perception d'éléments comiques dans une situation donnée.

Même si l'on peut affirmer à la suite de Hurlock (1980) que chez la plupart des adolescents, les moments de bonheur l'emportent sur les moments de tristesse et de mécontentement au fur et à mesure qu'ils acquièrent confiance en eux-mêmes et en leurs moyens d'adaptation sociale, on doit reconnaître avec Offer et al. (1981) qu'en comparaison avec les adolescents des années 1960, ceux des années 1970 semblent moins heureux. La montée en flèche du taux de suicide chez l'adolescent depuis environ une décennie en serait, selon Offer, une indication. La violence chez les adolescents est également à la hausse. Il semble aussi, selon une enquête menée par l'Institut des recherches sociales de l'Université du Michigan (1980) que la baisse notée dans le sentiment de bonheur des adolescents se fasse surtout ressentir chez ceux qui sont le plus favorisés au plan de l'éducation et de l'économie (Offer et al. 1981).

Comportement modal 18

L'affection pour les autres s'intensifie durant l'adolescence (Hurlock, 1973). Habituellement, l'adolescent concentre son affection sur ses camarades, sur certains adultes à l'extérieur du foyer ou, à l'occasion, sur un animal familier (Hurlock, 1980; Crow et Crow, 1965). Dans certains cas, l'adolescent porte même toute son affection vers un héro fictif ou réel (Hurlock, 1980). Toutefois, il s'empêche de la manifester (par exemple par des baisers) par peur du ridicule, de la désapprobation sociale ou encore par crainte d'être rejeté. L'adolescent exprime plutôt son affection en essayant de se trouver en présence de l'être cher, en le rendant heureux et en prêtant attention à tout ce qu'il dit ou fait (Hurlock, 1980; Crow, 1965).

Les variances

i) L'âge

Pendant la jeune adolescence, l'affection commence à s'introduire dans les relations de l'individu avec les personnes de l'autre sexe. L'adolescent s'entiche souvent de jeunes aînés ou de certains adultes (Willkens, 1967).

Au milieu de l'adolescence, l'individu trouve son affection dans les petits groupes ou les clans fermés. Les fréquentations assidues se font plus nombreuses et l'adolescent peut même connaître son "premier amour" (Willkens, 1967).

À la fin de l'adolescence, le jeune n'accorde son affection qu'à un nombre encore plus restreint de personnes. De fait, il pourrait même avoir choisi "la" personne privilégiée à qui il s'attachera (Willkens, 1967).

ii) Le sexe

Durant la jeune adolescence, les filles sont généralement plus prêtes que les garçons à commencer à engager des relations affectueuses avec les personnes du sexe opposé. Toutefois, comme le note Willkens (1967), cette tendance change puisque la société semble pousser les garçons à vieillir plus vite et à fréquenter les filles plus tôt. Willkens (1967) remarque également que les filles s'attachent plus facilement que les garçons à une personne plus âgée, comme l'instituteur par exemple: c'est le phénomène du béguin.

iii) Autres conditions et facteurs importants

Dans la plupart des études citées, l'affection n'est pas distinguée de l'amour. D'après Hurlock (1973), la différence entre l'amour et l'affection tient à ce que l'amour est un sentiment plus intense, généralement orienté vers une personne de l'autre sexe et empreint d'éléments de désir sexuel.

D'après Crow et Crow (1965), les adolescents considèrent l'amour comme une affection grandissante que deux personnes éprouvent l'une pour l'autre jusqu'à ne plus "voir" d'autre personne. L'adolescent attache une très grande importance au fait d'aimer et d'être aimé. Même si c'est par le mot "amourette" qu'on peut le mieux désigner ce phénomène, l'adolescent voit son amour comme un sentiment des plus sérieux et des plus dramatiques (Willkens, 1967; Jersild, 1963). Certains auteurs considèrent que, pour l'adolescent, le premier amour -- le fait d'aimer une personne de l'autre sexe et d'être aimé en retour par cette personne -- constitue en quelque sorte une révélation (Jersild, 1963; Wenkart, 1949).

Erikson (1963) observe que pour l'adolescent l'amour est un moyen de définir son identité. En projetant sur quelqu'un d'autre l'image diffuse qu'il a de lui-même, l'adolescent peut se percevoir plus clairement.

Cette recension montre que les études et les recherches sur les sentiments joyeux ou heureux des adolescents font sérieusement défaut. Parmi les ouvrages publiés depuis 1970, seul celui de Hurlock (1973) accorde une attention particulière à ce genre d'émotion. Peut-être la préoccupation de l'adolescent typique et perturbé a-t-elle une fois de plus déformé notre perception de l'adolescence. Malheureusement, nous en connaissons davantage sur leurs états d'inhibition et leurs colères que sur leurs joies et leurs plaisirs.

6. L'image de soi

Comportement modal 19

> Une des principales tâches de l'adolescence est la réévaluation et la redéfinition de son image de soi. Avec la puberté et le changement d'attitude de la société à son égard, il est forcé d'opérer des changements majeurs dans sa perception de lui-même. Ainsi, il procède à son auto-évaluation à différents points de vue, mettant surtout l'accent sur son moi réel et son moi idéal (Bohan, 1973; Cole et Hall, 1970; Jersild, 1963).

Les variances

i) L'âge

Les ouvrages portant sur la relation entre l'âge et le concept de soi montrent que ce rapport est très faible parmi les adolescents normaux (Wyliue 1979, cité par Offer, 1981). Par contre, Rosenberg (1979, cité par Offer 1981) affirme avoir observé un concept de soi inférieur chez les jeunes adolescents en comparaison avec celui des adolescents plus âgés.

ii) Le sexe

En se servant du **Coopersmith Self-Esteem Inventory** pour évaluer l'influence de l'âge et du sexe sur l'image de soi, Bohan (1973) rapporte une baisse sensible du concept de soi chez les filles de dixième année scolaire. On présume que l'adolescente se dévalorise elle-même parce qu'elle reconnaît, à ce moment-là, ce que la société attend d'elle comme femme et qu'en même temps elle se rend compte du statut relativement inférieur réservé à ce rôle. Cette conclusion contredit les études antérieures de Engel (1959) et de Piers et Harris (1964), mais elle appuie celle de Katz et Zigler (1967) selon laquelle les adolescentes ont une moins haute estime d'elles-mêmes que les enfants plus jeunes.

Collins (1972) rapporte que certaines adolescentes de treize à dix-huit ans, aux prises avec des problèmes socio-émotifs, reprennent beaucoup de confiance en elles-mêmes à la suite d'un cours de perfectionnement féminin, présenté en complément de séances de thérapie personnelle.

Selon les tests d'évaluation du concept de soi administrés par Offer et al. (1981), les filles se jugent plus inadéquates que les garçons. Près de 40 pour cent des adolescentes de cette étude se croient laides et peu attrayantes. Par ailleurs elles révèlent une attitude plus positive que les garçons par rapport aux valeurs personnelles et sociales. Les garçons se perçoivent plus positivement par rapport au rendement, aux aspirations scolaires et à la capacité de s'affirmer.

La plupart des recherches sur la différence de l'image de soi entre adolescentes et adolescents se basent de l'idée que les filles ont une image d'elles-mêmes moins positives en comparaison avec les garçons. Par contre, dans le cas des études qui sont fondées sur les capacités biologiques uniques de la femme ou qui suggèrent que les femmes ont des aspirations différentes de celles des hommes, la prédiction favorise chez l'adolescente une image de soi égale ou supérieure à celle de l'adolescent (Offer et al., 1981).

iii) Autres conditions et facteurs importants

La jeune adolescence constitue une première étape importante du passage de l'univers égocentrique de l'enfance au monde adulte caractérisé par des relations sociales prévenantes. Les jeunes adolescents sont encore très égocentriques. Ainsi, ils sont centrés sur leurs propres intérêts et ils désirent par-dessus tout mériter l'approbation générale. Souvent, ils expriment leur intérêt égocentrique dans leur désir de faire preuve d'un sens de responsabilité. Il n'est pas rare toutefois qu'ils échouent ou qu'ils temporisent. Les adultes doivent donc être patients, car chez les adolescents l'aptitude à accepter des responsabilités grandit avec la bonne volonté, à condition que leurs échecs ne les détruisent pas complètement (Willkens, 1967).

Le cinquième stade psychosocial de la théorie d'Erikson sur le développement du moi semble très à-propos ici. D'après Erikson (1968), la cinquième crise psychosociale se produit entre douze et dix-huit ans et provoque un conflit chez l'individu entre son identité propre et son incertitude face à son rôle. Pendant cette période, l'objectif est l'utilisation par l'adolescent de ses nouvelles capacités d'intégration pour définir son identité (Elkind, 1970). Il regroupe tout ce qu'il a appris sur lui-même dans le passé et le réorganise de façon à donner à sa vie une orientation et un sens de la continuité. Cette transformation est particulièrement importante pour le préparer à son rôle d'adulte au plan sexuel et au plan professionnel (Biehler, 1974). Erikson (1968, 1981) traite en détail de cette période dans son ouvrage intitulé **Identity: youth and crises.**

Faisons maintenant quelques considérations sur l'évolution du comportement sexuel qui est tellement lié à l'intégration sociale que l'adolescent doit atteindre.

Bien que l'identification sexuelle débute avant l'adolescence, les changements glandulaires de la puberté accentuent la distinction des sexes. Chez l'homme, comme chez presque toutes les espèces supérieures, ce n'est qu'une part infime de la différence entre les sexes qui dépend de l'héritage génétique. Bien qu'au départ ces changements soient stimulés par des conditions internes, la sexualité de l'adulte mûr comprend davantage d'éléments que les simples changements physiques qui surviennent au cours de la puberté. Durant l'adolescence, l'individu doit adopter de nouveaux intérêts, de nouvelles attitudes et de nouveaux modèles de comportement. Il doit maîtriser différentes tâches: il doit acquérir des connaissances au sujet de la sexualité et des rôles sexuels approuvés. Tout en respectant les valeurs approuvées par la société, il doit apprendre à satisfaire ses besoins d'intimité et à jouer le

rôle qui convient aux membres de son sexe. Hurlock (1973) déclare que la sexualité adulte normale équivaut à l'hétérosexualité dans laquelle l'intérêt et l'affection sont orientés vers les membres du sexe opposé. Ce sont les facteurs sociaux qui déterminent en grande partie la façon dont s'exprime l'hétérosexualité. Bien que les changements physiques ainsi que le développement des caractères sexuels primaires et secondaires orientent la sexualité, ils ne lui donnent pas sa pleine expression. On ne connaît pas encore le rôle précis que jouent les hormones sexuelles dans la détermination des différences dans le comportement sexuel. Plusieurs études se penchent sur ce sujet, mais on ne dispose encore d'aucune preuve concluante. Hamburg et Lunde (1966), cités par Wattenberg (1973), résument comme suit l'état actuel de nos connaissances sur ce sujet.

> Bien qu'à l'heure actuelle on ne dispose que de peu de preuves du rôle que jouent les hormones sexuelles dans le développement des différences dans le comportement sexuel humain, il reste encore plusieurs domaines intéressants à explorer. Des recherches récentes, effectuées dans diverses disciplines, laissent entrevoir la possibilité d'interactions complexes entre les facteurs génétiques et hormonaux et les facteurs du milieu. Ces interactions complexes détermineraient le développement des différences dans le comportement sexuel humain (Hamburg et Lunde, 1966).

Les facteurs sociaux influencent profondément l'expression de l'hétérosexualité. Margaret Mead (1961) identifie certains rôles sexuels acceptés dans différentes cultures. Parmi les plus importants, voici ceux qui touchent de plus près l'homme moderne:

1. Épouse et mère -- c'est là le rôle le plus répandu dans la culture américaine. Douvan et Adelson (1966) indiquent que la principale préoccupation des adolescentes de toutes les couches sociales et de tous les groupes ethniques est de se préparer à jouer ce rôle et d'arriver à le faire.

2. Le rôle modal de l'homme adulte est d'engendrer des enfants et de subvenir à leurs besoins. Douvan et Adelson observent que les adolescents se préoccupent moins de leur futur rôle d'adulte que les adolescentes.

3. L'homme adulte qui choisit de ne pas se marier n'en jouera pas moins un certain rôle prescrit par la société; le célibat, religieux ou non, l'abstinence sexuelle et le renoncement à la procréation sont quelques-unes des formes que ce rôle peut emprunter.

4. La femme adulte qui ne se marie pas ou n'enfante pas mais dont le statut est religieux.

5. Dans certaines cultures, l'homme adulte assume un rôle féminin institutionnel -- le travestisme.

6. Dans certains secteurs de la société, des femmes assument un rôle masculin.

7. Dans certaines cultures, les rôles cérémonials non procréateurs sont importants.

8. Les personnes mutilées sexuellement -- soit en raison d'un défaut congénital, soit à cause de la société; la société attend alors d'elles qu'elles ne se marient pas et qu'elles n'engendrent pas.

9. La prostitution commerciale et professionnelle telle qu'on la trouve dans des sociétés comme la société américaine.

Dans la plupart des cultures, il existe une relation différentielle entre l'âge réel et les attentes face au comportement sexuel.

L'âge auquel survient la maturité sexuelle et la rapidité avec laquelle le processus évolue auront un effet sur l'intérêt hétérosexuel. Cette transition vers l'hétérosexualité est souvent génératrice d'émotions intenses. Les recherches indiquent que l'apprentissage joue un rôle important dans le développement de l'hétérosexualité et que l'individu doit acquérir ses connaissances de la sexualité et apprendre les rôles sexuels appropriés. Selon Hurlock (1980), voici les conditions essentielles que le milieu doit apporter afin de permettre un développement hétérosexuel approprié:

1. Il doit y avoir un nombre suffisant de membres du sexe opposé ayant l'âge, le statut intellectuel, et l'équilibre personnel pour permettre à l'adolescent de choisir des compagnons qui lui conviennent et avec lesquels il puisse entretenir des relations agréables.

2. Les parents et les autres adultes doivent faire preuve d'une attitude encourageante, sympathique et obligeante (Hurlock, 1973).

Dans une étude effectuée par Shipman (1968) et citée par Hurlock (1973), on remarque avec intérêt que l'âge considéré comme convenable en vue de l'acquisition des connaissances nécessaires au mariage survient quelque temps après le ménarche.

Offer (1973) observe dans son étude des garçons, qu'en dépit de ce qu'ils disent, la majorité des adolescents manifestent un comportement sexuel conservateur et réservé. Bien que seulement dix pour cent des sujets aient eu des relations sexuelles à la fin de leur troisième année d'école secondaire (junior year), tous manifestent cependant une attitude libérale envers ce comportement. Quatre-vingt pour cent approuvent les relations sexuelles prémaritales si elles se produisent une fois le cours secondaire terminé. La crainte de la grossesse constitue le plus important obstacle.

Selon Hurlock (1980), le comportement hétérosexuel dans la culture américaine se fait par étapes successives, du béguin au mariage, en passant par le culte du héros, les premiers amours et les fiançailles. Offer (1973) en conclut qu'on limite l'étendue des expériences sexuelles de l'adolescent modal; selon lui, l'éducation sexuelle se fait à l'aveuglette. McCandless (1979) donne un exemple de

fausse information au sujet de la masturbation. Bien qu'il soit connu que la masturbation en elle-même n'a pas d'effets néfastes, un certain nombre de jeunes souffrent en raison de leur sentiment de culpabilité et de la baisse de leur estime de soi. Ils sont victimes du folklore.

La culture de la classe moyenne insiste beaucoup sur la répression sexuelle. C'est là une des façons les mieux vues de traiter l'intérêt et les poussées sexuelles, bien que les adolescents qui appartiennent à cette couche de la société soient ceux qui sont les plus frustrés du point de vue sexuel. Ausubel (1954) minimise la relation entre la sévérité des interdits sexuels et l'intensité du conflit vécu par l'adolescent. Il conclut que ce n'est que chez les adolescents qui intériorisent les valeurs de leur culture que l'on remarque une augmentation des émotions face à ce problème. Bien que les adolescents soient frustrés du point de vue sexuel, McCandless (1979) fait remarquer qu'il existe certains avantages propres à la structrure de la classe moyenne qui compensent une telle frustration: on accorde aux adolescents un moratoire psychosocial face aux responsabilités; les parents et les autorités les protègent des désastreuses conséquences à long terme de leurs erreurs; ils reçoivent l'encouragement des parents afin de développer des compétences précieuses dans la société industrielle. Tout ceci compense en quelque sorte les tensions émotives.

Cependant, on pourrait peut-être améliorer les attitudes des adultes en leur rappelant qu'il faut beaucoup d'énergie psychologique pour contrôler l'expression des pulsions biologiques, surtout lorsque celles-ci en sont peut-être à leur plus haut niveau.

Comportement modal 20

L'adolescent acquiert une image de soi dans ses relations avec autrui et avec son milieu objectif. Cette image est un enchevêtrement des diverses opinions qu'il a de lui-même. Pendant l'adolescence, l'individu devient particulièrement et progressivement préoccupé de sa compétence intellectuelle, de son attrait physique, de ses talents physiques, de son atirait social, de son identification sexuelle, de son pouvoir d'autorité, de ses qualités morales et de son sens de l'humour (McCandless, 1979; Jersild et al., 1978).

Les variances

i) L'âge

De façon caractéristique, quand Gesell (1956) leur demande de situer leur moi, les adolescents répondent:

À douze ans; le moi c'est globalement "tout ce que je suis";

À treize ans: le moi c'est surtout la pensée;

À quatorze ans: le moi c'est surtout l'émotion;

À quinze ans: le moi est plutôt associé au cerveau;

À seize ans: le moi c'est un tout indivisible.

ii) Le sexe

Une importante relation statistique entre l'auto-évaluation de son apparence personnelle et le concept de soi global ressort d'une étude effectuée par Musa et Roach (1973). Cette recherche montre que les filles sont généralement très insatisfaites de leur apparence et désirent la modifier.

iii) Autres conditions et facteurs importants

Rivlin (1959) étudie l'image de soi chez certains élèves d'école secondaire qui sont considérés comme étant créateurs. Les élèves ainsi désignés se disent plus confiants dans leurs relations avec autrui que les élèves jugés non créateurs. Ils sont aussi considérés comme plus populaires auprès de leurs camarades. Dans cette étude, la créativité est associée à deux facteurs: la confiance et le niveau d'instruction un peu plus élevé des parents.

Comportement modal 21

L'estime de soi joue un rôle important dans l'élaboration d'une image positive de soi pendant l'adolescence. L'estime de soi résulte de la valeur que l'individu accorde à cet enchevêtrement d'idées qu'il a de lui-même, qu'il les approuve ou les désapprouve, qu'il les respecte ou les rejette (McCandless, 1979).

Les variances

i) L'âge

Buch, Kunce et Eggman (1972) mesurent l'estime de soi ainsi que l'estime des parents auprès de 159 élèves d'école secondaire, dans le but de déceler les différences selon l'âge et les conditions socio-économiques. Leur étude permet de tirer les conclusions suivantes:

1. Les élèves défavorisés s'accordent une meilleure note au chapitre de l'estime de soi;
2. Les élèves plus âgés ont moins d'estime pour leur père;
3. L'ethnie et l'âge n'ont pas de rapport avec l'estime portée à la mère;
4. C'est parmi les élèves défavorisés qu'on trouve les plus grandes différences entre l'estime de soi et l'estime des parents.

La deuxième conclusion confirme une étude précédente de Long, Ziller et Henderson (1968). D'autre part, Trowbridge (1972) conclue que l'image de soi perd de l'importance avec l'âge et que le sexe n'y compte pas pour beaucoup.

ii) Le sexe

Dans une étude longitudinale couvrant une période de six ans, à partir de la sixième année scolaire, Carlson (1965) découvre que l'estime de soi ne dépend pas du sexe ni chez les adolescents ni chez les préadolescents, bien que les filles accordent plus d'importance à leur orientation sociale, alors que les garçons mettent l'accent sur leur orientation personnelle. Ces résultats montrent que les mécanismes du développement de la personnalité diffèrent chez les garçons et chez les filles.

D'après l'étude de Soares et Soares (1969) portant sur des enfants défavorisés et favorisés de la quatrième à la huitième année scolaire, l'appartenance à l'un ou l'autre sexe n'agit pas de façon significative sur l'estime de soi.

Offer et al. (1981) concluent que l'estime de soi considérée globalement jouit du même statut chez les filles que chez les garçons. Cependant, quand on étudie les divers aspects que peut revêtir l'estime de soi, une autre image s'en dégage.

L'hypothèse la plus souvent avancée pour expliquer les différences est celle de l'identification de l'adolescente au rôle féminin imposé par la société. Ce stéréotype détermine en grande partie la sorte d'expériences et d'activités que l'adolescente doit faire siennes pour parvenir à l'état de femme adulte.

iii) Conditions socio-économiques

Par contre, Soares et Soares (1969) rapportent que la situation socio-économique d'un adolescent influe sur l'estime de soi, les sujets défavorisés ayant une perception plus favorable d'eux-mêmes que leurs camarades favorisés. D'après ces auteurs, les jeunes des deux groupes projettent une image positive d'eux-mêmes. Toujours d'après ces auteurs, le fait que les adolescents favorisés ont une moins haute idée d'eux-mêmes résulte des pressions et des attentes plus grandes des parents et des adultes à leur endroit. On peut conclure que le défi à relever, dans l'éducation des défavorisés au stade de l'adolescence moyenne, est de rehausser le niveau de leurs aspirations sans nuire à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Les expériences scolaires sont décisives pour les élèves défavorisés de douze à seize ans.

Les études de la relation entre l'image de soi et les conditions socio-économiques présentent des conclusions contradictoires. Ausubel et Ausubel (1963), Erikson (1963) et Witty (1967) postulent que les enfants de condition socio-économique inférieure agissent conformément à l'image négative que la société projette d'eux. Deutsch (1960), Long et Henderson (1968) et Wylie (1963) appuient cette opinion. Coleman (1966), McDaniel (1967) et Scott (1969) ne trouvent aucune différence significative attribuable à la condition socio-économique dans l'image de soi des enfants. Quelques enquêtes rapportent que les enfants de condition socio-économique inférieure peuvent même avoir une image de soi plus positive que ceux de la classe moyenne (Clark et Trowbridge, 1971; Zirkel et Moses, 1971; Green et Rohwen, 1971; Soares et Soares, 1969; Trowbridge, 1969, 1970).

Dans une étude des relations possibles entre l'estime de soi et l'appartenance à une classe socio-économique, Trowbridge (1972) administre le **Coopersmith Self-Esteem Inventory** à 133 classes d'élèves, de la troisième à la huitième année, provenant de 42 écoles élémentaires rurales et urbaines. Les résultats montrent clairement que la condition socio-économique est un facteur éminemment important, comme l'est aussi la densité de la population. Les enfants de classe socio-économique inférieure, les enfants noirs et les enfants de petites municipalités rurales obtiennent au **Coopersmith Self-Esteem Inventory** des scores d'estime de soi plus élevés que leurs confrères.

Les domaines particuliers du **Coopersmith Self-Esteem Inventory**, dans lesquels les jeunes de condition socio-économique inférieure obtiennent les plus hautes notes quant à leur image de soi, sont très révélateurs.

D'après l'analyse des résultats, l'enfant de condition socio-économique inférieure se sent plus sûr de lui-même et se croit capable de subvenir à ses besoins. Il se forme rapidement une opinion et il est certain que ce qu'il a à dire vaut la peine d'être dit. En général, il indique qu'il est heureux, sûr de lui-même et qu'il ne se laisse habituellement pas troubler par les événements.

Il en va de même au chapitre des camarades. Le jeune de condition socio-économique inférieure se sent plus à l'aise avec ses camarades; il se croit aimable et populaire.

Trowbridge conclut que l'enfant de condition socio-économique inférieure se voit sous un jour plus favorable que l'enfant de la classe moyenne, au chapitre de l'école. Les enfants de la classe socio-économique inférieure ressentent plus intensément leur valeur dans l'école et aux yeux de leurs professeurs. Trowbridge explique ces résutats par le fait que ces enfants ont probablement des aspirations moins élevées que leurs camarades de la classe moyenne; ils croient que leurs parents, professeurs et camarades s'attendent à moins de leur part. Pour eux, l'excellence semble synonyme de stress et de tension. De plus, quand les enfants de la classe socio-économique inférieure considèrent leur école comme faible, ils ne reportent pas cette évaluation sur eux-mêmes, alors que les enfants de classe moyeene "ont tendance à se considérer comme responsables des faiblesses de leur école".

iv) Autres conditions et facteurs importants

Lors d'une étude visant à comparer les images de soi d'adolescents canadiens de onzième année scolaire, en tenant compte des antécédents ethniques et du lieu géographique, Dooley (1970) trouve des différences significatives relatives à l'image de soi. La minorité française de l'Alberta montre une plus grande assurance, une plus grande efficacité et une plus grande sociabilité que la minorité anglaise du Québec. Lorsqu'on compare la majorité française du Québec à la majorité anglaise de l'Alberta, le score des Québécois sur des dimensions d'expression de l'image de soi comme **l'affectivité, l'assurance, l'efficacité et la sociabilité** s'avère plus élevé. Les francophones de l'Alberta sont les seuls à ne manifester aucun écart entre "le moi" et l'image de soi idéale. Dooley croit que le besoin d'accomplissement, engendré par les effets conjoints de la migration et d'un milieu où la coopération avec les autres groupes ethniques est vitale, peut expliquer l'auto-actualisation révélée dans cette étude.

Comportement modal 22

Une nouvelle forme d'égocentrisme commence à se manifester durant l'adolescence, un égocentrisme qui se distingue clairement de celui de la plus jeune enfance surtout par une capacité accrue de conceptualiser la pensée, tant la sienne que celle des autres. Au fur et à mesure qu'il accède au stade des opérations formelles et qu'il peut envisager des possibilités hypothétiques, il est caractéristique pour le jeune adolescent de croire que les autres se préoccupent autant que lui de son apparence et de son comportement (Conger, 1977;).

Les variances

i) L'âge

À mesure que l'adolescent avance en âge, il abandonne normalement la croyance en l'omnipuissance de ses nouvelles capacités de réflexion et il comprend que la réflexion a comme véritable fonction de confirmer la réalité en prédisant et en interprétant l'expérience (Horrocks, 1970; Piaget, 1967).

Entre douze et quinze ans, le rendement cognitif subit des changements significatifs, variant surtout en fonction des différences culturelles. On ne croit pas à un lien causal entre la puberté, qui survient à peu près au même moment, et ces changements cognitifs (Horrocks, 1970; Piaget, 1967).

Yudin (1966) observe une différence significative dans le développement de la pensée formelle chez des groupes d'intelligence normale et des groupes d'intelligence médiocre. Les membres du groupe normal réalisent des gains appréciables entre douze et quatorze ans, alors que, dans le groupe faible, ces gains apparaissent entre quatorze et seize ans.

Lors d'épreuves intellectuelles, Wolfe (1963) note qu'entre onze et treize ans les jeunes capables de pensée abstraite réussissent mieux que les jeunes à pensée concrète à des tâches de logique formelle; cependant, très peu réussissent très bien avant l'âge de quatorze ans. Il affirme, de plus, que ce sont là des différences majeures entre onze et treize ans. Elkind appuie la position de Piaget, selon laquelle la pensée des adolescents est plus élaborée du point de vue logique que celle des enfants.

Desjarlais et Lazar (1979), dans une étude portant sur l'acquisition des concepts grammaticaux, se rendent compte qu'une foule de concepts ne peuvent être compris au niveau formel avant la huitième année de scolarité qui correspond au début du stade des opérations formelles. Jusqu'à cette étape du développement cognitif les concepts grammaticaux sont acquis au niveau de la classification seulement.

À quinze ou seize ans, les opérations formelles sont bien établies et l'égocentrisme de l'adolescent diminue au fur et à mesure qu'il s'aperçoit que ses préoccupations diffèrent des préoccupations et des intérêts des autres. L'égocentrisme de l'adolescent diminue à un point tel qu'il peut intégrer les sentiments des autres à ses propres émotions (Elkind, 1967).

ii) Autres conditions et facteurs importants

Le point central de l'égocentrisme de l'adolescent est le suivant: bien qu'il puisse conceptualiser la pensée d'une façon tout à fait différente de celle de l'enfant qui, lui, a recours aux opérations concrètes, il ne peut distinguer entre les objets vers lesquels les autres orientent leur pensée et ceux sur lesquels il se concentre personnellement. Ainsi, comme il se préoccupe des changements rapides qui surviennent en lui, il tient pour acquis que les autres le perçoivent tel qu'il se perçoit lui-même. Il est extrêmement conscient de sa personne et croit que les autres le critiquent comme il se critique lui-même (Conger, 1977). Il lui semble que leurs sentiments à son égard reflètent les siens.

Conger (1977) identifie d'autres caractéristiques des adolescents qui découlent du niveau de développement cognitif: l'emploi fréquent de l'ironie et l'emploi des calembours. Lors du passage de l'enfance à l'adolescence, les mécanismes de défense subissent des changements qualitatifs. Les adolescents intellectualisent; ceci représente une forme d'habileté cognitive supérieure aux simples démentis utilisés par les enfants plus jeunes. Les sentiments de dépression qu'éprouvent les adolescents peuvent également tenir du développement des opérations formelles en tant que facteur de facilitation.

CHAPITRE 8 LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Le développement social de l'adolescent dépend en grande partie des occasions qui lui sont données d'entrer en interaction avec son milieu. C'est ainsi qu'il apprend. Puisque l'apprentissage est le principal processus psychologique du changement social chez l'individu, notre recension nous permet de considérer l'apprentissage selon les principaux agents de socialisation de l'adolescent : la famille, les camarades et l'école. Chaque comportement modal étudié dans cette section traite d'un aspect important de l'interaction de l'adolescent avec son milieu social tel que structuré par ces agents de socialisation.

1. La famille

Dans la les textes, on classe habituellement les familles[1] selon certaines caractéristiques de base, telles que l'ethnie, la race, le rang socio-économique, la religion et d'autres facteurs (Sebald, 1968).

Depuis un siècle, la structure interne de la famille subit d'importants changements. Avant 1900, la plupart des familles étaient des familles étendues, composées non seulement des membres immédiats, mais aussi de parents éloignés et de membres étrangers. Avec l'exode vers les villes, on voit apparaître davantage de familles nucléaires. Selon Sebald (1968) ceci a pour effet de limiter le nombre de modèles adultes dont peuvent s'inspirer les adolescents. Alors qu'auparavant l'adolescent trouvait ses amis au sein de sa famille, il va maintenant les chercher à l'extérieur du groupe familial (Sebald, 1968).

Selon tous les rapports statistiques officiels, la dernière décennie a été marquée par la désintégration graduelle des familles nucléaires et par une augmentation très forte des familles monoparentales qui, pour la plupart, sont à la charge de femmes.

---

1. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada a publié le rapport d'une conférence canadienne portant sur **La famille et la socialisation de l'enfant**, 1982. Ce rapport donne une excellente image de la famille canadienne et de ses problèmes.

Au cours d'une étude sur les enfants de familles monoparentales, Anderson (1968) trouve un taux de délinquance significativement plus élevé que la moyenne chez les garçons qui vivent avec leur mère à la suite du départ du père ou en raison d'un décès, d'un divorce ou d'une séparation. Au cours d'une étude sur les effets de l'absence du père chez les adolescentes, Hetherington (1972) constate qu'elles ont plus de chances d'être indépendantes comme adultes; adolescentes, elles manifestent de l'anxiété dans leurs relations avec les personnes du sexe masculin. Les filles de veuves ont tendance à être timides et renfermées; elles commencent la période des fréquentations plus tard que les filles de divorcées qui ont tendance à aller au devant des hommes et à commencer plus tôt la période des fréquentations; ces dernières ont aussi des relations sexuelles à un âge plus précoce.

Newman et Newman (1984) observent que les enfants de parents divorcés ont plus tendance à passer par la même expérience de divorce que les enfants venant de familles intactes.

Lors d'une étude sur l'identification sexuelle et sur l'absence du père, McCandless et Evans (1973) trouvent que la présence d'un frère aîné compense les effets de l'absence du père sur l'agression et la dépendance, tant chez les garçons que chez les filles.

Hurlock (1973) observe une mobilité sociale chez les Nord-Américains : les familles montent et descendent l'échelle des classes socio-économiques. Les adolescents apprennent que les principales voies à la mobilité sociale sont l'éducation ou le mariage (Cole et Hall, 1970).

Fonction

Sebald (1968) énumère trois changements principaux des fonctions de la famille : un certain nombre de fonctions traditionnelles de la famille passent à d'autres institutions; la famille moderne devient un organisme spécialisé; on cherche dans la famille un sentiment d'appartenance et une sécurité psychologique.

Jersild et al. (1978) voit trois étapes dans les relations d'un adolescent avec ses parents. En tant que jeune adolescent, il a toujours besoin de ses parents; il continue à dépendre d'eux et il subit leur influence. La deuxième étape survient lorsque l'adolescent dépasse cette dépendance parentale, renonce à son allégeance vis-à-vis de ses parents et transfère cette allégeance à un partenaire. L'adoption du rôle adulte dans la société constitue la troisième étape.

Weber (1974) perçoit la famille comme un système social fonctionnel ayant ses membres, ses limites, ses relations, ses règlements et ses rôles. Il pense que chaque famille doit atteindre un niveau

de fonctionnement confortable et que les membres d'une famille aident à maintenir cet équilibre, de façon manifeste ou voilée.

C'est grâce à la famille que les adolescents acquièrent les valeurs sociales de base (Winch et Gordon 1974).

Comportement modal 23

L'autonomie devient un besoin de développement majeur durant l'adolescence. Normalement, le mouvement vers l'autonomie se fait avec un minimum de conflits et de luttes au sein de la famille, quoique l'on puisse s'attendre à un certain antagonisme. En général, les parents comprennent et encouragent l'adolescent qui cherche à devenir indépendant et à se suffire à lui-même (Miller, 1974; Bruch, 1972; Horrocks, 1970; McCandless, 1970; Gold et Douvan, 1969; Offer, 1973, 1981; Long, Ziller et Henderson, 1968; Coopersmith, 1967; Willkens, 1967; Douvan et Adelson, 1966; Blos, 1961; Gallagher et Harris, 1958; Pearson, 1968).

Les variances

i) L'âge

Bien que le mouvement vers l'autonomie s'amorce durant la jeune adolescence, Koken-Raz (1971) et Jersild et al. (1978) pensent que l'individu continue tout comme durant l'enfance, à avoir besoin de ses parents. Pendant un certain temps, il doit établir des relations bipolaires avec eux, cherchant à se libérer de leur contrôle, tout en demeurant dépendant d'eux pour la réduction des tensions et l'interprétation de l'expérience.

Dans une étude des changements qui se produisent dans le développement de l'image de soi durant l'adolescence, Ziller et Henderson (1969) remarquent une augmentation de la dépendance durant la jeune adolescence, suivie plus tard d'une diminution. Certains pensent que cette baisse de la dépendance, après la neuvième année scolaire, constitue un autre exemple de socialisation anticipée, préparatoire à l'indépendance du jeune adulte.

Selon Douvan et Adelson (1966), on assiste durant l'adolescence à une augmentation marquée de l'autonomie et c'est au plan des fréquentations que le changement de comportement est le plus manifeste.

Durant la jeune adolescence, on peut s'attendre à l'antagonisme ou à la révolte de la part de l'adolescent; mieux vaut considérer ce comportement avec compréhension et le tenir pour normal (Group for the Advancement of Psychiatry, 1974; Willkens, 1967).

Dans ses observations sur les jeunes adolescents, Miller (1974) lie l'adolescence à un besoin de se libérer du sentiment de dépendance vis-à-vis des parents.

ii) Le sexe

À partir d'un vaste échantillonnage d'adolescents, Douvan et Adelson (1966) trouvent que les garçons sont plus susceptibles que les filles de s'engager activement dans le processus visant à établir leur indépendance vis-à-vis du contrôle parental. Les adolescentes sont plus susceptibles de juger les règlements de leurs parents comme étant justes, équitables ou indulgents; de plus, les filles sont plus susceptibles de se libérer de la dépendance envers l'autorité sans passer par l'étape du défi.

Dans une étude longitudinale du développement depuis la première enfance jusqu'à la maturité, Jerome Kagan et Howard Moss (1962)[1] trouvent que la dépendance est un trait plus stable chez les filles que chez les garçons. Les filles qui ont été les plus dépendantes durant leur enfance le sont aussi durant l'adolescence et la vie adulte. Dans notre société, on accepte plus facilement la dépendance émotive des filles que celle des garçons (McCandless et al., 1961).

Tout comme McCandless, Miller (1974) trouve que les jeunes garçons tolèrent mal le contrôle des femmes et, plus particulièrement celui de leur mère. Les filles, cependant, demandent conseil à leur mère et certaines manifestent même une dépendance enfantine.

iii) Autres conditions et facteurs importants

Dans la civilisation occidentale, le phénomène d'émancipation est unique aux Nord-Américains. Un des facteurs qui encouragent l'émancipation précoce en Amérique du Nord est la substitution des pairs à la dépendance vis-à-vis des parents (Meyers, 1946).

---

1. Les études de Kagan et Moss (1962) ne reflètent plus la réalité des différences de sexe qui existent depuis la dernière décennie. Black (1976) demeure très critique des conclusions d'études faites par Maccoby et Jacklin (1974) et par Kagan et Moss (1961) sur les différences entre adolescents et adolescentes.

Offer (1977) soutient qu'une des fonctions principales de la révolte des adolescents est d'amorcer ou de renforcer le processus d'émancipation de la dépendance ou de l'autorité parentale. Dans la même ligne de pensée, Gallagher (1964), Pearson (1968) et Blos (1970) voient dans la révolte une manifestation d'essais infructueux en vue de l'indépendance.

Afin d'accéder au désir de l'adolescent de se contrôler lui-même durant le processus d'émancipation, les parents doivent être prêts à renoncer en partie à leur autorité, à développer et à maintenir leur maîtrise de soi et à s'accommoder de nouvelles valeurs et de nouvelles coutumes (Meyers, 1946). La domination irrite l'adolescent. Sa résistance dépendra de sa perception de cette domination parentale comme raisonnable ou pas (Horrocks, 1969; Bernard, 1945; Levy, 1943).

Selon Wilkens (1967), bien que l'adolescent manifeste extérieurement un manque de respect pour ses parents lorsqu'ils le punissent, il trouve dans le fait qu'ils se préoccupent de lui un sentiment de satisfaction et de sécurité.

Offer (1973) est d'accord avec l'idée de Freud selon laquelle la révolte de l'adolescent constitue souvent une forme de négation; il fait ce que ses parents lui interdisent de faire (Freud, 1925).

Dans leur enquête, Offer et al. (1981) concluent que l'adolescent normal trouve au sein d'une famille harmonieuse les éléments d'autonomie nécessaires. Les adolescents qui font partie de son étude reconnaissent entretenir avec leurs parents des relations positives qui favorisent l'autonomie. Même si l'anxiété fait partie intégrante des expériences normales de l'adolescent, elle ne l'empêche pas d'acquérir un sens réel de l'autonomie. (Offer et al., 1981).

Les adolescents ressentent le besoin de défier de façon agressive les normes établies par la société (Miller, 1974). Une certaine indulgence semble faciliter l'adaptation de l'adolescent en créant une atmosphère permissive qui favorise le mouvement vers l'indépendance et assure à l'adolescent un sentiment de sécurité. Une protection ou une indulgence exagérée cependant, créent des dificultés dans l'adaptation de l'adolescent au monde extérieur; l'adolescent semble alors incapable de se défaire de l'égocentrisme de l'enfance et il éprouve de la difficulté à se séparer de ses parents (McCandless, 1979; Conger, 1977; Horrocks, 1970; Coopersmith, 1967).

Lors d'un examen des relations entre les pratiques parentales autocratiques, démocratiques ou permissives, Glen Elder (1963) émet l'hypothèse que l'autonomie est plus habituelle chez les enfants de parents qui sont plus permissifs qu'autocratiques et qui expliquent souvent les raisons sous-jacentes aux

règlements et aux atentes. Cependant, Conger (1977) affirme que ni une discipline autoritaire ni une attitude permissive ne favorise chez l'adolescent le développement de l'autonomie, de la créativité, de l'affirmation de soi et de la capacité de prendre des décisions. Seule une attitude ferme qui reconnaît et respecte le besoin de l'adolescent de prendre ses propres décisions, de discuter librement des questions qui l'intéressent, de s'affirmer, d'assumer ses responsabilités et de grandir contribue positivement à la conquête de son autonomie. Ce qui rend ce genre de relations ouvertes difficiles à réaliser c'est que les parents attendent trop longtemps avant de s'engager dans cette voie. Ils ne se rendent pas compte que même le jeune enfant aime qu'on lui offre des options plutôt que des solutions, des choix plutôt que des directives et qu'il aime qu'on stimule la conversation honnête et sincère sur ce qui l'intéresse.

Là où la révolte des adolescents semble minimale est celui du choix d'un conjoint (Adams, 1968). Miller (1974) remarque qu'une des façons pour les adolescents de développer leur autonomie et d'affirmer leur identité propre, c'est de garder secrète leur intimité sexuelle.

Comportement modal 24

> Bien qu'ils soient très différents des besoins de dépendance qui caractérisent la première enfance, il existe durant l'adolescence plusieurs besoins de dépendance qui doivent être satisfaits par une action appropriée de la part des parents et de la famille, si l'on veut éviter un traumatisme ou une mésadaptation (Miller, 1974; Conger, 1973; Hurlock, 1980; Forslund et Hull, 1972; Gordon, 1972; Gold et Douvan, 1969; Berkowitz et Friedman, 1967; Eisenberg, 1962; Jersild, 1963; Landis, 1954).

Les variances

i) **Le sexe**

Les enfants ont tendance à s'identifier au parent du même sexe. Forslund et Hull (1972) étudient 5 672 garçons et filles de sixième année et découvrent que les garçons s'identifient fortement au modèle du rôle masculin tandis que les filles ont davantage tendance à s'identifier au modèle du jeune garçon et au modèle du rôle féminin. De cette façon, l'adolescent satisfait son besoin d'identification à un rôle sexuel.

Selon le **Modal Adolescent Project Study** d'Offer (1973), une importante majorité des garçons affirment que l'aspect le plus agréable du foyer est le confort émotif qu'il accorde. Les filles aussi maintiennent des liens émotifs avec les parents, durant la jeune et la moyenne adolescence, en choisissant leurs parents comme confidents et en acceptant les restrictions parentales (Douvan et Adelson, 1966).

Bowerman et Kinch (1959) notent des différences entre les garçons et les filles dans l'orientation des préférences vers la famille ou vers les camarades. Le plus important changement dans cette orientation vers les camarades survient environ un an plus tôt chez les filles que chez les garçons, soit entre la sixième et la septième année scolaire chez les filles, entre la septième et la huitième année chez les garçons.

ii) Conditions socio-économiques

Au cours d'une étude, Berkowitz et Friedman (1967) vérifient leur hypothèse concernant les effets du statut socio-économique des familles sur les jeunes. Les adolescents qui proviennent d'un milieu ouvrier agissent conformément au degré d'aide reçue, alors que ceux qui viennent de familles bureaucratiques suivent davantage les lois et les règlements de la société.

Dans d'une étude effectuée auprès de 121 garçons de onzième et de douzième année, Kinnane et Pable (1962) observent que les valeurs des enfants concernant le travail sont directement reliées aux valeurs de la famille. Les adolescents qu'Offer (1973) étudie partagent généralement les valeurs de leurs parents, lesquelles reflètent les normes de la classe moyenne.

Les gens à l'aise orientent généralement leurs enfants vers la réussite, le travail soutenu, le contrôle de leurs agressions, le camouflage de leur sexualité et la communication avec les parents. Ces familles sont plus susceptibles d'élever leurs enfants de façon libérale et d'employer moins de méthodes disciplinaires et plus d'affection. Elles insistent sur l'union familiale et les activités communes (McCandless et Evans, 1973).

iii) Autres conditions et facteurs importants

La majorité des garçons étudiés par Offer (1973) reconnaissent que la discipline utilisée à leur endroit est en général juste et raisonnable. Les observations de Landis (1954) indiquent que le modèle d'administration démocratique de la discipline prépare mieux les enfants aux rôles d'adulte que le modèle autoritaire.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

La socialisation consitue un aspect important du développement de l'adolescent. Gordon (1972), d'accord avec Landis (1954), affirme que les contacts familiaux jouent un rôle important dans la socialisation de l'adolescent.

Conger (1977) réaffirme la théorie d'Eisenberg (1965) selon laquelle la façon dont un adolescent se développe et accepte un rôle adulte dépend des parents.

En 1950, Remmers et Hacket effectuent une enquête nationale qui révèle que neuf dixièmes des jeunes gens interrogés s'attendent à ce que leurs parents les aident dans la formation de leurs idées sur le bien et sur le mal en matière de sexualité.

En raison du besoin d'information de l'adolescent en matière de sexualité, les parents sont en partie responsables de ses sentiments et de ses attitudes sexuelles; ils doivent donc maintenir une communication implicite et explicite avec l'adolescent (Miller, 1974). Les parents doivent être ouverts et honnêtes lors de discussions sur la sexualité afin de dispenser une éducation apte à former des attitudes saines. (Willkens, 1967).

Il importe à l'adolescent d'avoir quelqu'un à qui se confier. Tryon (1939) trouve que le pourcentage de garçons et de filles qui "parlent à leur père ou à leur mère" lorsqu'ils ont des soucis est plus élevé que celui de ceux qui "se confient à un ami". Ceci vaut pour tous les groupes de la sixième à la douxième année scolaire. Le pourcentage de ceux qui se confient à un ami augmente avec l'âge; cependant, les parents ont toujours la préférence.

En général Offer et al. (1981) confirment l'existence d'un climat de confiance et de respect mutuel entre adolescents et parents.

> La conclusion la plus impressionnante qui se dégage de l'échelle, **le moi familial**, c'est que 18 des 19 éléments montrent chez l'adolescent une attitude très positive à l'endroit de sa famille.

Cependant, cinq des éléments de cette échelle, **le moi familial**, indiquent que les adolescents des années 1970 décrivent leur famille de façon plus négative que ceux des années 1960. L'enquête révèle que l'adolescent des années 1970 est plus porté à reconnaître que ses parents sont peut-être satisfaits de lui mais qu'il n'est pas nécessairement satisfait d'eux. En comparaison avec la famille des années 1960, la famille des années 1970 est moins unie. Ses membres sont un peu plus distants les uns des autres.

Aussi les parents des années 1970 comparés à ceux des années 1960 sont considérés par les adolescents comme étant moins patients et plus autoritaires. La conclusion générale qui ressort de la partie de l'étude d'Offer et al. (1981) qui traite du **moi familial**, est que l'adolescent normal se sent à l'aise et accepté au foyer.

Wilkens (1967) résume bien les besoins que le jeune adolescent espère satisfaire dans sa famille :

1. Le besoin de se comprendre;
2. Le besoin d'être compris;
3. Le besoin d'entrer en relations avec les autres;
4. Le besoin d'acquérir son indépendance;
5. Le besoin d'éducation sexuelle;
6. Le besoin de planifier l'avenir;
7. Le besoin d'une foi vitale.

Comportement modal 25

Au cours du développement de l'adolescent normal, certains problèmes et certains conflits surviennent entre l'adolescent et sa famille; ils varient en fonction de certains facteurs personnels et culturels fondamentaux. En plus de la question d'autonomie, les désaccords peuvent surgir au sujet des conditions familiales, du manque de communication, des conflits de valeurs, ainsi que du contrôle et de l'autorité (Hurlock, 1980; Horrocks, 1970; Gold et Douvan, 1969; Offer, 1973; Adams, 1968; Datta, Schaeffer et DAvis, 1968; Bronson, 1967; Crow et Crow, 1965; Adams, 1964; Epstein, 1963; Jersild, 1978; Herron, 1962; Kohn, 1959; Bronfenbrenner, 1970).

Les variances

i) **L'âge**

Les modèles de comportement parental peuvent varier selon l'âge de l'adolescent. Conger (1977) remarque que, parce que l'adolescent peut opposer des objections de principe, les confrontations directes qui servent à renforcer l'autorité durant les premières années, sapent cette même autorité au moment de l'adolescence.

Les parents, ainsi que les adolescents, affirment que la plupart des désaccords surviennent au cours de la septième et de la huitième année scolaire (Offer, 1973).

ii) Le sexe

Block (1937) découvre que, sur une population de plus de 500 garçons et filles du premier et du second cycles d'école secondaire, 60 pour cent ont des plaintes à formuler au sujet de leurs parents et de leur foyer. Il note que les filles indiquent un plus grand nombre de plaintes que les garçons.

Une étude effectuée en 1940 par Scott auprès de quelques centaines d'adolescents révèle que les filles critiquent davantage leurs parents que les garçons. Alors qu'il évalue la fréquence des interactions parent-enfant typiques auprès d'une population composée de 1278 élèves de sexe masculin provenant de neuf écoles secondaires, Meissner (1965) découvre que: 1) les garçons perçoivent leur mère comme étant plus sensible que leur père à leurs besoins émotifs et cette perception s'accentue avec l'âge; 2) en général, ils sont satisfaits et heureux de la situation au foyer; cependant, l'insatisfaction augmente avec l'âge; 3) la plupart acceptent d'être orientés par leurs parents; 4) il y a tendance à une résistance plus forte lorsque les restrictions parentales sont imposées de manière autoritaire.

Selon Adams (1964) les filles éprouvent plus de problèmes en rapport avec le foyer que les garçons. Bronson (1967) constate que les filles qui reçoivent moins d'appui de la part du modèle maternel risquent d'être privées des caractéristiques essentielles au fonctionnement heureux et peuvent éprouver certains problèmes de développement. Cette opinion est de plus en plus remise en question (Call et al. 1979) dans la recherche. On semble d'accord pour dire qu'une telle généralisation s'applique surtout aux garçons. Cependant, ajoutent les mêmes auteurs, si on décourage les adolescents dans leurs efforts d'identification avec le même sexe, il est possible qu'apparaissent d'autres sortes de problèmes plus sérieux.

iii) Autres conditions et facteurs importants

En tentant d'établir la liste des causes de conflit entre parents et adolescents, certains chercheurs (Caploue et al., 1982, Kinloch 1970), notent qu'il n'y a que trois ou quatre sujets principaux de mésentente. On se dispute par rapport à un petit nombre de problèmes tout en jouissant de bonnes relations la grande partie du temps.

Le **Tableau N° V** résume les trois causes principales de conflits entre parents et adolescents telles qu'observées dans des recherches effectuées de 1929 à 1952.

TABLEAU Nº V

LES TROIS CAUSES LES PLUS COMMUNES DE DISPUTES AVEC LES PARENTS SELON LES ADOLESCENTS EUX-MÊMES (1929-1982)

Recherche	Échantillon	Causes des disputes
1. Lynd et Lynd, 1929	348 garçons 382 filles 10e à 12e année	1. L'heure à laquelle je rentre la nuit 2. Les soirées que je passe à l'extérieur durant la semaine 3. Mes notes scolaires
2. Block, 1937	528 garçons et filles 7e à 12e année	**Garçons :** 1. Je ne peux me servir de l'auto 2. Mes notes à l'école sont trop basses 3. On m'oblige à manger des mets que je n'aime pas **Filles :** 1. On s'objecte à ce que je me promène en auto le soir avec des garçons 2. Mes notes à l'école sont trop basses 3. On m'oblige à manger des mets que je n'aime pas
3. Hicks et Hays, 1938	57 garçons 66 filles 11 à 16 ans	1. Quand j'arrive en retard à la maison 2. Querelles avec mes frères et soeurs 3. Taquineries à l'endroit de mes frères et soeurs
4. Statt, 1940	1 878 garçons et filles	1. Arriver à la maison en retard 2. La désobéissance 3. Être effronté
5. Punke, 1943	989 garçons 1 721 filles École secondaire	1. Vie sociale et amis 2. Travail et argent de poche 3. Vêtements

TABLEAU N° V (Suite)

LES TROIS CAUSES LES PLUS COMMUNES DE DISPUTES AVEC LES PARENTS SELON LES ADOLESCENTS EUX-MÊMES (1929-1982)

Recherche	Échantillon	Causes des disputes
6. Landis, 1954	1 900 garçons 2 400 filles 12e année	1. Ma part de travail autour de la maison 2. Mon argent de poche 3. Mes attitudes envers mes parents
7. Remmers, 1957	1 500 garçons et filles École secondaire	1. La peur d'avouer mes torts à mes parents 2. Trop de sévérité de la part de mes parents au sujet de mes sorties le soir 3. Trop de sévérité pour l'auto
8. Douvan et Adelson 1966	1 925 filles 6e à 12e année	1. Les vêtements 2. Les amis 3. La conduite de l'auto
9. Offer, 1969	73 garçons 9e année	1. L'ordre 2. Finir ce que j'ai commencé 3. La propreté
10. Schvaneveldt, 1973	85 garçons 145 filles 12 à 15 ans	1. Les tâches familiales 2. L'emploi du temps 3. Attitude envers l'étude
11. Johnstone, 1975	1 261 garçons et filles 13 à 20 ans	1. L'étude 2. L'emploi du temps 3. L'école
12. Cromer, 1978	80 garçons et filles 15 à 21 ans	1. Les personnes avec qui je sors 2. Les endroits où je me rends 3. Mon apparence

TABLEAU N° V (Suite)

LES TROIS CAUSES LES PLUS COMMUNES DE DISPUTES AVEC LES PARENTS SELON LES ADOLESCENTS EUX-MÊMES (1929-1982)

Recherche	Échantillon	Causes des disputes
13. Rosenthal, 1982	630 garçons et filles 13 à 16 ans	1. Boire et fumer 2. Mes sorties, la fréquence et l'heure 3. Les tâches familiales
14. Caplow **et al.**, 1982	442 garçons 488 filles 10e et 12e année	**Garçons :** 1. L'heure où j'entre la nuit 2. Les tâches familiales 3. L'argent de poche **Filles :** 1. Les tâches familiales 2. L'heure à laquelle je rentre la nuit 3. Le nombre de sorties sur semaine

Source : Adapté de R. Montemayor, "Parents and Adolescents in Conflict : All Families Some of the Time and Most Families All of the Time", dans **Journal of Early Adolescence** 3, 83-103, 1983.

2. Les pairs

Comportement modal 26

Les études indiquent que les valeurs des parents et des pairs se recouvrent souvent et que, pour cette raison, l'adolescent retient souvent les valeurs morales et sociales de ses parents (Conger, 1977; McCandless et Evans, 1973; Mussen, Conger et Kagan, 1969).

Les variances

i) L'âge

À la suite d'enquêtes effectuées auprès de garçons et de filles de septième, de neuvième et de douzième années, Conger (1977) constate que les adolescents qui reçoivent beaucoup d'affection parentale sont moins susceptibles que ceux qui en reçoivent moins d'éprouver le besoin d'établir des différences entre l'influence de leurs parents et celle de leurs meilleurs amis.

ii) Le sexe

Lors de son étude sur les adolescents de sexe masculin âgés de douze à quatorze ans, Offer (1973) trouve que, tout en affermissant leur indépendance, les garçons adoptent pour une bonne part le système de valeurs de leurs parents.

iii) Conditions socio-économiques

Le niveau d'appréciation de la musique populaire par les adolescents dépend du degré d'instruction de la mère (Franklin et al., **The Purdue Opinion Panel, Poll 55,** 1959). Plus le niveau d'instruction de la mère est élevé, moins l'adolescent est susceptible d'aimer la musique populaire.

iv) Autres conditions et facteurs importants

Le recouvrement des valeurs des parents et des groupes de pairs dépend de certains facteurs communs dans leurs antécédents (par exemple, les facteurs socio-économiques, religieux, éducatifs, géographiques) (Conger, 1977; McCandless et Evans, 1973; Mussen, Conger et Kagan, 1969).

Selon Offer et al. (1981), les parents sont portés à attacher trop d'importance à l'influence des pairs sur les valeurs de leurs enfants. Par exemple la délinquance est souvent attribuée à l'influence des pairs par les parents qui ne peuvent accepter que difficilement le rôle joué par l'adolescent lui-même et, par implication, leur propre rôle dans l'étiologie de la conduite de leur enfant.

Ce dont il faut se souvenir, nous disent Offer et Offer (1975), c'est la continuité des valeurs entre parents et enfants. Les valeurs des pairs influent certainement sur la conduite, mais le plus souvent cette influence est neutralisée par des valeurs familiales plus fortement inculquées chez l'adolescent. De plus, ajoutent ces mêmes auteurs, le jeune adolescent se sent plus à l'aise en compagnie de camarades qui partagent des valeurs semblables aux siennes.

Conger (1977, cité par Coleman, 1980), résume en cinq points ce que les éducateurs, les parents et les enseignants doivent se rappeler au sujet de la prétendue rivalité "parents-pairs".

a) Il y a normalement un recouvrement considérable dans les valeurs des parents et des amis. Ceci explique pourquoi un grand nombre d'adolescents choisissent des amis qui partagent leurs valeurs.

b) Dans certains domaines les parents éprouvent de l'incertitude et sont portés à écouter ce qu'en pense la jeune génération.

c) Ce serait une erreur que de croire que les valeurs des parents et des pairs se recoupent dans tous les domaines. Sur certains points les opinions des parents ressortent comme les plus acceptables tandis que pour un autre ensemble de problèmes l'adolescent s'en remet aux opinions de ses pairs.

d) Nombre d'études montrent que dans les situations où il y a un manque d'intérêt de la part des parents ou une absence de support, l'adolescent fait davantage appel aux valeurs des pairs. Le rôle des pairs en ce cas consiste à combler un vide.

e) Les adolescents ne peuvent facilement échapper aux pressions exercées sur eux, qu'elles viennent des parents ou des pairs. Ce besoin de se conformer aux pressions peut varier d'un individu à l'autre. Plus importants que l'âge, les facteurs de personnalité, de maturité et de relations familiales déterminent les rapports que l'adolescent entretient avec ses parents et ses pairs (coleman 1980).

Comportement modal 27

Le besoin prononcé de faire partie d'un groupe de camarades se développe au tout début de l'adolescence. Stimulé dans une large mesure par un manque de confiance en soi et par le besoin d'être rassuré hors du foyer, ce besoin accentue la nécessité de se conformer aux normes du groupe de camarades. L'appartenance au groupe devient un facteur important pour le maintien de la sécurité affective, pour le développement des attitudes et du comportement social et pour la définition de l'identité. L'influence du groupe de camarades peut cependant causer un développement affectif défavorable et exercer une influence puissante sur le développement d'un comportement mésadapté (Lerner et Spanier 1980, Conger, 1977; Hurlock, 1980, Mussen, Conger et Kagan, 1974; Campbell, 1964; Elder, 1961; Bowerman, 1959; Polansky, 1950; Blos, 1941).

Les variances

i) L'âge

Le besoin de se conformer au groupe de camarades est plus intense chez le jeune adolescent et tend à diminuer à mesure que l'adolescent vieillit (Conger, 1977; Hurlock, 1980; Landsbaum et Willis, 1971; Mussen, Conger et Kagan, 1974; Costanzo, 1966).

ii) Le sexe

Dans une étude effectuée auprès des adolescents de sexe masculin, Offer (1973) trouve que les garçons se conforment les uns aux autres dans leur comportement, leurs valeurs, leur façon de s'habiller, leurs loisirs et leur utilisation de biens. Toutefois, d'autres études montrent que les filles sont plus susceptibles de se conformer au groupe de camarades (McCandless et Evans, 1973; Iscoe, 1963).

iii) Conditions socio-économiques

Iacovetti (1973) trouve que les garçons des classes sociales inférieures s'impliquent plus avec leurs compagnons que les garçons des classes moyennes ou supérieures, en termes de fréquence, de dépendance et d'autonomie dans l'interaction.

iv) Autres conditions et facteurs importants

Il existe une divergence d'opinion importante en ce qui a trait à la sous-culture des jeunes. Plusieurs chercheurs et écrivains, traitant de l'adolescence, en parlent comme d'une réalité.

Sebals (1968) discute en détail la question de l'existence d'une sous-culture adolescente. Il cite six auteurs qui affirment son existence : James S. Coleman (1961), Albert K. Cohen (1955), Kingsley Davis

(1944), Talcott Parson (1942), R.M. Williams, Jr., (1960) et Arnold W. Green (1968). L'existence d'une sous-culture repose apparemment sur deux postulats principaux : 1) durant l'adolescence, le jeune vit une période de "tempêtes et de tensions", principalement en raison des conditions sociales qui l'entourent et qui touchent son avenir, son identité, ses conflits avec ses parents et ses frustrations sexuelles; 2) les adolescents créent une sous-culture pour diminuer les tensions sociales du monde adulte et faciliter la transition de l'enfance à la vie adulte.

Au début des années 1950, Elkin et Westley (1955) effectuent une étude sur les adolescents montréalais à la suite de laquelle ils adoptent une attitude contraire à celle qui est citée plus haut. Ils concluent que les adolescents sont mieux intégrés à la culture des adultes qu'on ne le croit généralement. Cependant, leur étude consiste en des entrevues de seulement 20 adolescents et de leurs parents, ainsi qu'en des données sur la vie de 20 autres adolescents. Conséquemment, les généralisations faites sur la jeunesse canadienne à partir de cette étude paraissent peu fondées.

Lors d'une longue discussion sur les sous-cultures de jeunes, Sebald (1968) attribue ce phénomène à la couche socio-économique moyenne. On reconnaît habituellement les jeunes qui s'identifient à la sous-culture par leur indépendance vis-à-vis des normes adultes, leur conformité aux nombreuses modes du groupe des pairs, leur argot propre, et leur "participation à des activités hédonistes **irresponsables**". Lorsqu'il s'agit des couches socio-économiques inférieures, la sous-culture renvoie souvent à un comportement délinquant. Dans les couches supérieures, il est plus probable que les adolescents soient intégrés à la famille et à la communauté.

Selon McCandless et Evans (1973), la culture des jeunes appartient aux années d'adolescence. Cette culture comporte sa mode vestimentaire, son langage particulier, ses styles de danse particuliers et sa musique. Il est étrange de constater que la culture adulte adopte assez souvent l'image que cette culture projette. Ce comportement se résume en un effort collectif, chez le groupe adolescent, pour se créer une identité propre, un monde bien à lui, différent du monde adulte. En réponse à l'étude de Kandel et al. (1970) sur la sous-culture des jeunes, McCandless et Evans (1973) concluent qu'il existe plusieurs sous-cultures qui recouvrent toute une gamme de phénomènes allant des croyances religieuses et morales aux plus simples modes.

McCandless et Evans (1973) mentionnent finalement le mouvement de la "contre-culture", qui semble être un phénomène à la hausse en Amérique du Nord. Brièvement, ce mouvement consiste en un

rejet du style de vie nord-américain caractérisé par le raisonnement intellectuel, l'auto-suffisance, la responsabilité personnelle, la gratification différée et la planification à long terme. On s'oriente vers un style de vie dionysiaque: l'expérience sensorielle immédiate, la culture de profondes relations interpersonnelles et un retour à la nature.

Selon le **Purdue Opinion Poll No. 55** (1959), les adolescents ne considèrent pas toujours comme favorable l'influence du groupe des camarades. Ils lui reprochent un comportement de groupe dénué de réflexion, l'intolérance envers les personnes extérieures au groupe et l'encouragement de mauvaises habitudes chez les individus.

D'autres études montrent qu'un enfant qui est le produit de l'indifférence et de la négligence des parents se tourne davantage vers ses camarades (Conger, 1973; McCandless et Evans, 1973; Medinnus et Johnson, 1969; Mussen, Conger et Kagan, 1969).

Le groupe des camarades influence l'usage que l'adolescent fera des drogues et de l'alcool. Brotman (1966) souligne que l'adolescent subit de fortes pressions qui le poussent à "essayer" les drogues. Cependant, dans leur étude, Eisenthal et Udin (1972) affirment que l'influence la plus importante vient moins de la pression sociale du groupe lui-même que de la pression indirecte qu'exercent la norme du groupe et le comportement du chef.

Des études récentes montrent que l'incitation à l'usage des drogues survient fréquemment au cours de la préadolescence mais le plus souvent entre douze et quatorze ans.

Comportement modal 28

L'adolescent fait souvent partie de deux groupes fondamentaux de camarades établis à partir d'antécédents sociaux et ethniques, d'intérêts communs et de la maturité : la clique et la bande (the **crowd**). Alors que la **clique** est relativement petite et offre un climat intime, le **bande** offre une atmosphère sociale plus vaste et est la première responsable du passage des cliques unisexuelles de la jeune adolescence aux cliques hétérosexuelles de l'adolescence avancée (Coleman, 1980; Hurlock, 1980; Conger, 1977; Dunphy, 1963).

Les variances

i) Le sexe

Selon Conger (1977) qui s'appuie sur les études de Maccoby (1966), de Coleman (1961), de Phelps et Horrocks (1958) et de Keedy (1956), les cliques de filles sont plus unies, plus exclusives, plus fermées aux étrangers et plus durables, tandis que les cliques de garçons sont plus démocratiques et plus flexibles en raison de leur sociabilité générale et de leur insistance sur les talents athlétiques (Coleman, 1961). Ce dernier point est confirmé dans une étude de Eitzen (1975).

ii) Conditions socio-économiques

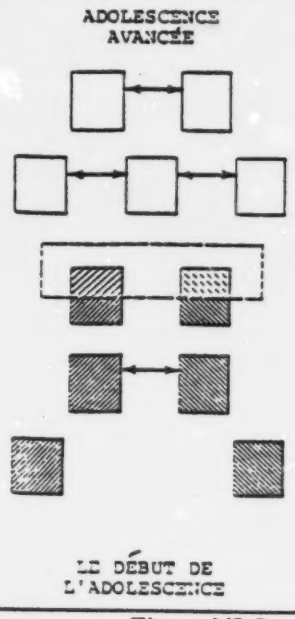
Selon Conger (1977), le rang social et le rang économique constituent des conditions importantes d'admissibilité dans les bandes ou dans les cliques.

Ces deux sortes de groupes ne s'opposent pas mais ils remplissent différentes fonctions. Ainsi, la clique est caractérisée par la conversation et la communication alors que la bande **(crowd)** s'intéresse davantage aux activités sociales organisées (Coleman 1980). Ce qui distingue surtout la bande, c'est qu'elle offre à l'adolescent une transition entre des activités sociales unisexuelles et des activités sociales hétérosexuelles (Dunphy 1963). La **Figure 9** illustre ce développement.

Il y a aussi une troisième catégorie de groupes, le **gang.** Les adolescents qui ne s'identifient ni avec la clique, ni avec la bande **(crowd)** et qui n'éprouvent aucune satisfaction à participer à des activités organisées tendent à faire partie d'un **gang.** En principe, le **gang** réunit des personnes du même sexe et une de ses fonctions consiste à compenser le rejet social dont elles se croient l'objet en se livrant à des activités anti-sociales (Hurlock 1980).

Comportement modal 29

Les fréquentations aident l'adolescent à développer des aptitudes sociales et interpersonnelles avec le sexe opposé et à développer un sentiment d'identité et une conscience sexuelle (Conger, 1977). De plus, l'intérêt manifesté au sexe opposé augmente avec la maturité et passe d'un besoin purement social d'interaction au plaisir d'être en présence d'un certain individu (Offer, 1973).



5e stade : Début de la désintégration de la bande. Des couples plus ou moins associés.

4e stade : La bande bien organisée. Cliques hétérosexuelles qui s'entendent bien.

3e stade : La bande en train de se structurer. Des cliques unisexuelels s'unissent pour former une clique hétérosexuelle.

2e stade : Le commencement de la bande. Des cliques unisexuelles en interaction, groupe à groupe.

1er stade : Le stade pré-bande. Des cliques unisexuelles isolées.

Figure N° 9. Les stades de développement de groupes d'adolescents, d'après Dunphy (1963) cité par Coleman (1980) dans "Friendship and the Peer Group in Adolescence"

garçons et filles

filles

garçons

Les variances

i) L'âge

Conger (1977) souligne que les fréquentations occasionnent beaucoup d'anxiété chez le jeune adolescent. Il s'intéresse davantage à se créer une "personnalité de fréquentation" qu'à apprendre l'interaction avec un partenaire de sexe opposé. Cependant, plus tard au cours de l'adolescence, le jeune cherchera à développer une relation significative. Plusieurs études situent l'âge du début des fréquentations entre douze et quinze ans pour les filles et entre quatorze et seize ans pour les garçons (Hurlock, 1980; Conger, 1977; Gold et Douvan, 1969; Douvan et Adelson, 1966; Lowrie, 1951). Plus de 50 pour cent des élèves de dixième, onzième et douzième années ont des fréquentations au moins une fois par semaine (Dickenson 1975).

ii) Le sexe

Soixante-dix-sept pour cent des garçons étudiés par Offer (1973) fréquentent déjà les filles au moment de leur onzième année; cependant, ces fréquentations sont, pour la plupart, irrégulières et considérées comme étant sans importance. Selon Conger (1973), les garçons s'intéressent davantage à aux activités de groupe qu'aux aspects affectifs et intimes des relations hétérosexuelles. Biehler (1974) constate que les filles ont tendance à fréquenter des garçons plus âgés qu'elles, mais du même niveau de maturité. Selon Santrock (1981), au cours de la dernière décennie, les fréquentations chez les adolescents sont de plus en plus caractérisées par le besoin d'expérimenter l'intimité sexuelle.

iii) Conditions socio-économiques

Les garçons et les filles fréquentent généralement des personnes qui appartiennent à la même classe sociale, ou à la classe voisine (Conger, 1977).

iv) Autres conditions et facteurs importants

Dans leur recherche d'amis du sexe opposé, les adolescents s'appuient sur des idéaux formés au sein de leur propre groupe culturel. Les filles voient le garçon idéal comme un héros athlétique, alors que pour les garçons, la fille idéale est celle qui est populaire auprès des garçons (Hurlock, 1977).

Selon Forslund et Hull (1972), les filles perçoivent davantage leur rôle sexuel par rapport au sexe opposé que ne le font les garçons. Les garçons s'identifient fortement tant aux modèles primaires du rôle masculin que sont les camarades, les frères et le père qu'aux modèles secondaires comme les vedettes ou les athlètes. Dans leurs premières relations, les filles ont tendance à s'identifier aux

modèles des rôles tant féminins que masculins tandis que, dans leurs relations secondaires, elles s'identifient davantage à des vedettes et à des personnages historiques de sexe masculin.

Comportement modal 30

Durant l'adolescence, les amitiés s'intensifient énormément (Conger, 1977; Biehler, 1974). Le nombre d'amis est la mesure directe de la popularité, de l'acceptation et de l'approbation de l'adolescent par ses pairs (Hurlock, 1973; Coleman, 1961). Les adolescents choisissent des amis qui partagent leurs traits et leurs intérêts personnels et sociaux (Conger, 1977; Byrne et Griffith, 1966; Douvan et Adelson, 1966; Brown, 1954).

Les variances

i) L'âge

Le jeune adolescent veut un ami qui possède des valeurs, des intérêts et des antécédents semblables aux siens; il cherche tout d'abord quelqu'un avec qui il peut partager ses activités (Hurlock, 1973, 1980; Duck, 1975; Conger, 1973; Douvan et Adelson, 1966; Douvan et Gold, 1966). Au milieu de l'adolescence, la qualité de l'amitié est accentuée et l'adolescent recherche à ce moment-là un ami (Conger, 1973; Douvan et Adelson, 1966; Osterrieth, 1969). Plus tard, à mesure que l'adolescent devient plus sûr de sa propre identité et de ses défenses psychologiques, il devient moins dépendant de ses amis intimes; il tolère et apprécie plus facilement les différences chez ses amis (Conger, 1973; Douvan et Adelson, 1966; Douvan et Gold, 1966). Selon Hurlock (1973), l'adolescent recherche, durant cette période, des amis qui puissent l'aider à s'adapter aux membres du sexe opposé. La sensibilité à l'endroit des sentiments des autres apparaît plus tard au cours de l'adolescence (Duck 1975).

ii) Le sexe

Les filles ont tendance à former des amitiés plus profondes, plus fréquentes et plus dépendantes, tandis que les garçons tendent à choisir leurs amis à partir d'intérêts communs et d'activités partagées (Conger, 1973; Douvan et Adelson, 1966).

iii) Conditions socio-économiques

La culture de la société détermine quel genre d'amis il est bon d'avoir. Ainsi, dans une société qui attache de l'importance à la richesse et au rang social, il convient d'avoir des amis riches et socialement bien en vue (Hurlock, 1980).

iv) Autres conditions et facteurs importants

Aujourd'hui, les jeunes insistent beaucoup sur les amitiés réelles et durables. Au cours de deux enquêtes (Harris, 1971; Yankelovich, 1969), on constate que neuf adolescents sur dix croient à la nécessité de plus d'amitié authentique entre les gens, mais seulement un sur cinq pense que l'on peut se fier aux autres.

De plus, dans une étude effectuée en 1968, Katz trouve que 23 à 34 pour cent des hommes et 12 à 18 pour cent des femmes n'ont pas d'amis intimes du même sexe; 37 à 50 pour cent des hommes et 23 pour cent des femmes n'ont pu établir une amitié valable avec un membre du sexe opposé au moment de l'entrée à l'université. Il y a donc un paradoxe entre les idéaux et la pratique. Conger (1973) en donne trois explications possibles. Tout d'abord, il peut être difficile de former des amitiés en raison du stress de notre culture sociale; deuxièmement, il se peut que les adolescents s'imposent des normes d'amitié plus exigeantes; et troisièmement, il est plus difficile à un adolescent d'incarner ses idéaux qu'il ne l'avait prévu.

3. L'école

De plus en plus le jeune adolescent, celui dont il est question de façon particulière dans le présent ouvrage, fréquente un type d'école dit intermédiaire (le premier cycle du secondaire au Québec, le **Junior High** dans plusieurs provinces canadiennes et le **Middle School** aux États-Unis). Ce genre d'école compte ses défenseurs comme ses opposants mais il semble jouir actuellement de la faveur des dirigeants puisqu'il s'implante un peu partout en Amérique du Nord.

Dans son ouvrage intitulé **Middle School,** Theodore Moss (1969) voit l'école intermédiaire comme toute désignée pour répondre aux besoins des préadolescents. Selon lui, elle doit favoriser:

1. Le bien-être physique de chaque élève: les cours d'hygiène et d'éducation physique doivent être adaptés à cette période de croissance rapide et de changements corporels dramatiques;
2. La santé mentale individuelle, au moyen de programmes qui tiennent compte du besoin de grandir chez chaque élève;
3. Un apprentissage tenant compte du degré de maturité des élèves, dans une atmosphère qui présente pour eux un défi sans toutefois les contraindre;
4. Un programme continu d'orientation scolaire: les professeurs d'école intermédiaire doivent voir l'importance de leur rôle dans l'orientation et travailler en équipe avec des spécialistes;
5. Un programme d'études continu jusqu'à la douzième année;

6. Des activités en rapport avec les besoins et les intérêts des élèves; les activités récréatives sont une suite naturelle aux activités scolaires.

Selon Curtis (1972) les fonctions primaires du programme d'études de l'école intermédiaire sont les suivantes:

1. Assurer la transition culturelle de l'enfance à l'adolescence;
2. Assurer la transition entre la conception de l'école élémentaire et celle de l'école secondaire;
3. Reconnaître et respecter la variabilité extrême des groupes d'adolescents et des individus au sein de ces groupes.

Curtis (1972) voit l'école intermédiaire comme transitoire; son principal souci doit être de trouver le programme le plus approprié au développement scolaire et personnel des jeunes adolescents.

Trois facteurs obligent les éducateurs à redéfinir les fonctions de l'école intermédiaire (Eickhorn, 1973). Ce sont: 1) les connaissances croissantes au sujet des caractéristiques des jeunes adolescents; 2) les changements culturels (déplacement de la population, mobilité, égalité raciale, développement du transport, développement communautaire et développement technologique) et 3) le caractère rigide et institutionnel des écoles intermédiaires existantes.

Selon la plupart des défenseurs du système des écoles intermédiaires, une telle structure facilite l'implantation de programmes pédagogiques adaptés aux besoins de la nouvelle adolescence où chaque enfant a des occasion de définir sa propre identité, de comprendre son milieu et de développer au maximum ses capacités de compréhension et ses aptitudes. Dans un document intitulé **Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur** (1983), le ministère de l'Éducation de la province de l'Ontario définit les orientations, les buts et les possibilités de l'éducation des adolescents. Ce document repose sur les principes de psychologie et de pédagogie les plus positifs.

Comportement modal 31

L'adolescent s'attend à ce que l'école l'aide à satisfaire certains besoins vitaux. L'école occupe une place unique qui lui permet d'aider les adolescents à en arriver à une compréhension réaliste du monde qui les entoure, à augmenter leurs capacités de penser et de communiquer de façon efficace et à assumer la responsabilité de leur vie. Elle devrait également leur donner le goût de continuer à apprendre, goût essentiel à un plein épanouissement. L'expression particulière de tels besoins peut varier de génération en génération, et l'école doit suivre (Bush-Rosinagel et Vance, 1982; Conger, 1977; McCandless, 1979; Adams, 1968; Jersild 1977 et al. 1980).

i) Conditions socio-économiques

McCandless (1970) soutient que l'adolescence est une période au cours de laquelle on peut compenser la déficience intellectuelle et émotive ainsi que les problèmes de comportement chez 70 à 85 pour cent des enfants qui participent à un programme massif d'apprentissage compensatoire entre treize et seize ans.

Lorsque Leidy et Starry (1967) comparent les données d'une enquête nationale effectuée auprès d'adolescents par le **Purdue Opinion Panel,** ils découvrent que la plupart des élèves appuient l'idée d'un gouvernement étudiant qui ait son mot à dire dans le fonctionnement de l'école, mais ils s'opposent à ce que le gouvernement étudiant soit responsable de la discipline.

ii) Autres conditions et facteurs importants

Selon les conclusions du **Task Force III of the Joint Commission on Mental Health of Children** (1973), l'école est passée d'une position périphérale à une position centrale pour les adolescents d'aujourd'hui; elle est devenue un facteur important leur permettant d'arriver à prendre leur place dans la société. Il y a vingt ans, l'enfant qui échouait à l'école pouvait emprunter d'autres voies vers le monde du travail. La Commission conclut qu'aujourd'hui l'éducation semble constituer la seule avenue préparatoire au travail. Afin que chaque enfant puisse lire, écrire, compter et bien connaître sa culture, il est souhaitable qu'il demeure à l'école au moins jusqu'à l'âge de seize ans (McCandless et Evans, 1973).

L'adolescent a besoin d'aide et d'orientation à l'école. Une bonne école sait reconnaître les besoins d'indépendance et d'émancipation de l'adolescent. En planifiant prudemment, elle peut donner à l'adolescent des occasions et des moyens de travailler à son indépendance; elle peut l'encourager à assumer des responsabilités, à prendre des décisions et à planifier son avenir (Horrocks, 1969).

Les écoles doivent créer un climat d'apprentissage qui encourage la confiance en soi, le respect de soi et le sens de l'identité culturelle (Conger et Kagan, 1974). Cet élément est mis en évidence par l'enquête magistrale effectuée par Goodlad (1983) auprès d'un vaste échantillon d'écoles américaines; le compte rendu de cette enquête a été publié dans l'ouvrage intitulé **A Place Called School** (1983). Pour Goodlad ce ne sont ni les programmes, ni les méthodes qui déterminent la qualité de l'éducation dispensée par l'école mais bien le climat de l'école et celui de la salle de classe ainsi que les relations

interpersonnelles caractérisées par la confiance, l'enthousiasme, l'affection, l'accueil et les démonstrations sincères d'intérêt à l'égard des connaissances acquises par les étudiants.

Une des tâches principales de l'école est de faciliter la croissance sociale et psychologique de l'adolescent (Forslund et Hull, 1972; Gordon, 1972). Ramunas (1972) rappelle que l'école plénière est celle qui offre à l'étudiant le milieu de formation qui répond à ses besoins de croissance et de développement physiques, intellectuels, sociaux et religieux. Toute école qui néglige ou élimine l'une ou l'autre de ces quatres préoccupations prive l'étudiant, selon Ramunas, du milieu essentiel à l'épanouissement complet de la personnalité.

L'école a aussi comme fonction d'aider l'enfant à devenir heureux, à s'accepter lui-même, à s'estimer de façon réaliste et à être fier de lui-même (McCandless, 1970).

Selon le **Report of Poll No. 93 of the Purdue Opinion Panel** (1972), les adolescents croient réussir suffisamment bien dans les domaines suivants: la compréhension en lecture; la vitesse de lecture; la rédaction; la conversation orale; la résolution de problèmes physiques, mathématiques et mécaniques; les sciences sociales; et l'adaptation professionnelle et familiale (Erlick, 1972).

Davis (1972) constate que plusieurs éducateurs et psychologues croient que les jeunes d'aujourd'hui ont des besoins différents de ceux des enfants du passé. Les enfants arrivent plus vite à l'adolescence en raison d'une maturation sociale, physique et émotive précoce.

Comme l'évolution sexuelle de l'adolescent constitue une de ses préoccupations majeures et souvent une des sources d'anxiété les plus aiguës, l'école ne peut ignorer les besoins profonds que cette maturation engendre. Il est donc à propos de discuter ici brièvement du problème de l'éducation sexuelle à l'école.

Selon certains, il incombe aux parents de donner autant d'éducation sexuelle que possible à leurs enfants; cependant, Adams (1968) et Staton (1963) croient que l'école peut assumer une certaine responsabilité et favorier en particulier une compréhension de l'anatomie, de la physiologie, de la chimie, de la biologie et de la psychologie sexuelle. La répartition des responsabilités respectives est sujette à controverse.

La plupart des adolescents aimeraient qu'on adopte une attitude plus ouverte et plus honnête face à la sexualité (Harris, 1971; Simon et Gagnon, 1970; Yankelovich, 1969). Quatre-vingt-dix-huit pour cent d'un important échantillon d'adolescentes âgées de treize à dix-neuf ans, appartenant à la classe

moyenne, souhaiteraient recevoir à l'école une éducation sexuelle complète. Ce n'est pas seulement l'information biologique et les techniques sexuelles qui les intéressent, mais elles désirent plus d'information sur la signification de la sexualité et de l'amour (Hunt, 1974). Même si l'éducation sexuelle à l'école intermédiaire est moins sujette à controverse qu'à l'école primaire (de la maternelle à la sixième année), ses bienfaits sont parfois discutables. Par exemple, selon Glossop (1982), "la campagne d'éducation sexuelle la mieux organisée et la plus innovatrice réduirait d'à peine dix pour cent l'incidence annuelle des cas de grossesse chez l'adolescente". Rappelons-nous qu'au Canada 1 013 fillettes de dix à quatorze ans sont devenues enceintes au cours de l'année 1976. C'est dans ce groupe d'âge qu'on a enregistré ces dernières années la plus grande augmentation des cas de grossesse.

On ne peut minimiser l'importance et la valeur des programmes d'éducation sexuelle mais il faut bien distinguer entre la dimension cognitive de la physiologie des fonctions reproductrices, et la dimension formative qui consiste à apprendre le rapport de l'intégrité de son corps et de celle des autres.

Aussi faut-il se rappeler que:

> L'éducation sexuelle la plus pénétrante et sans doute la plus influente est un phénomène ininterrompu en dehors de nos écoles dans une société sexuellement saturée. Ne sous-estimons pas l'influence des messages souvent non verbaux et indirects. L'enfant s'en inspire alors qu'il observe quotidiennement les petits incidents de toutes sortes qui composent le climat sexuel du foyer.
>
> Tout cela commence chez le tout petit avec les couches et l'acquisition d'habitudes de propreté, et se continue alors qu'il se fait au style familial d'expression ou de refus de contacts physiques et d'affection. Les normes relatives à l'intimité, la façon de se vêtir et de se dévêtir, les réactions à une publicité sexuellement explicite, tous ces éléments et d'autres encore font partie du tableau.
>
> En dernier ressort, ces messages indirects exercent peut-être plus d'influence que l'existence ou l'absence de communication verbale directe sur la sexualité. Au-delà du foyer, l'éducation sexuelle se poursuit sans répit dans les masse média, au sein des groupes de pairs, et dans la société en général qui en est venue de plus en plus à définir la réussite sociale en fonction de la réussite sexuelle. (Glossop, 1981)

Comportement modal 32

> Il existe un certain nombre de facteurs situationnels en milieu scolaire qui influencent la qualité du développement social et émotif de l'adolescent ainsi que son rendemnt scolaire. Les principaux facteurs sont les professeurs, les camarades, l'influence des parents, la dimension et l'organisation de l'école (Mussen, Conger et Kagan, 1974; Tec, 1973; Erlick, 1973: Bachman, 1972; Horrocks, 1969).

Les variances

i) Le sexe

Les effets des cliques sur les élèves varient énormément en fonction du sexe et des aptitudes (Anderson, 1970). Les cliques semblent aider les filles qui ont des aptitudes médiocres, alors que les garçons à aptitudes médiocres les utilisent pour fuir leurs responsabilités scolaires et leur substituer les normes indépendantes de l'apprentissage du groupe de camarades. L'intimité en classe exerce un effet positif sur les filles d'habileté supérieure, tandis qu'elle nuit à l'apprentissage des filles d'habileté médiocre (Anderson, 1970).

ii) Conditions socio-économiques

Il existe une relation marquée entre le rang socio-économique de la famille d'un enfant, son niveau d'aspiration intellectuelle et son rendement scolaire. Les enfants de rang socio-économique élevé aspirent à un plus haut niveau intellectuel que les enfants de la classe moyenne ou ouvrière (Mussen, Conger et Kagan, 1974; Bachman, 1972; Berman et Eisenberg, 1971; Bachman, 1970).

Une enquête sur les pressions éducatives parentales et leurs effets sur la conformité, effectuée auprès de 1 704 adolescents (garçons et filles) provenant d'une banlieue nantie (Necham Tec, 1973), conclut que plus la pression parentale est forte, plus les chances de conformité sont faibles en matière d'éducation. Les preuves varient quant à un indicateur, soit celui de l'acceptation de l'école comme moyen d'avancement.

Selon les opinions des adolescents, recueillies au moyen du **Purdue Opinion Panel Poll No. 95** (1972), 36 pour cent des élèves croient que les professeurs les traitent en personnes responsables; 36 pour cent pensent que "la plupart" des professeurs sont prêts à les écouter; 34 pour cent croient que "la plupart" des professeurs les encouragent à faire de leur mieux; 27 pour cent pensent que "certains" professeurs offrent de les aider à acquérir de bonnes habitudes de travail et d'étude; 32 pour cent croient que "certains" professeurs comprennent réellement les élèves de cet âge; 42 pour cent pensent qu'il est "parfois" facile de parler à leurs professeurs (Erlick et al., 1973).

Bledsoe (1959), Flanagan (1962) et Wattenberg (1973) constatent que les élèves provenant de petites écoles secondaires obtiennent des notes inférieures sur les tests de rendement.

Au cours d'une série de recherches, Walberg et Anderson (1968) mesurent le climat de la classe et l'apprentissage individuel et ils découvrent que certains groupes de variables climatiques permettent de

mieux prédire l'apprentissage que d'autres. Ce sont: l'isomorphisme (la tendance à accorder un traitement égal aux membres de la classe), l'organisation (la direction efficace de l'activité) et la synergie (les relations personnelles entre les membres de la classe).

Une étude effectuée par Anderson (1970) suggère que le climat social de la classe exerce une influence importante sur l'apprentissage et que ses effets diffèrent de façon considérable selon l'habileté et le sexe des élèves.

Goodlad (1982) considère le climat de l'école et de la salle de classe comme facteur déterminant du rendement des étudiants.

Cusick (1973) parle de la classe comme d'une "série de dyades, de triades, de cliques et de groupes". Ces groupes offrent à chacun des membres l'occasion de participer à l'activité, d'entrer en interaction et de se faire connaître (Cusick, 1973; McCandless, 1970). Dans le **Report of Poll No. 93 of the Purdue Opinion Panel,** 48 pour cent des élèves interviewés croient qu'il y a une relation positive entre les travaux qu'on leur demande de faire et l'apprentissage. Cole et Hall (1970) remarquent que le milieu social de la salle de cours influence le développement du caractère des adolescents.

Les adolescents semblent se fier au personnel enseignant pour les orienter et les diriger. Dans le **Report of Poll No. 88 of the Purdue Opinion Panel** (1970), 14 pour cent des élèves interviewés affirment que les professeurs les rejettent, 10 pour cent croient que les professeurs les appuient, 76 pour cent situent le personnel au centre d'un continuum allant de l'appui au rejet, et 50 pour cent perçoivent les enseignants comme des amis sympathiques (Erlick, 1970).

En 1973, Offer affirme que "les adolescents croient que peu de professeurs les traitent comme des personnes". Selon le **Purdue Opinion Panel, Poll No. 88, Item 9** (1970), 42 pour cent des élèves interviewés croient que "la plupart" des professeurs traitent les élèves en personnes responsables (Erlick, 1970).

Comportement modal 33

La nature de l'école ainsi que la nature de l'adolescence contribuent à créer des problèmes au sein du processus éducatif durant l'adolescence (Gordon, 1972; Erlick, 1970; Offer, 1973).

Selon le **Purdue Opinion Panel, Poll. No. 95, Item No. 19** (1972), 61 pour cent des élèves interviewés pensent ne "jamais" abandonner l'école (Erlick, 1972). En ce qui a trait au comportement, 42 pour cent des adolescents ne s'inquiètent "pas tellement" d' "être tentés de tricher à l'école ou de mentir parfois sans le vouloir, de manquer de maîtrise de soi, de s'attirer des ennuis, de blesser sciemment les autres, etc." Certaines des réponses affirment le besoin d'orientation de groupe dans le domaine des valeurs (42 pour cent), du comportement (36 pour cent) et des relations avec les parents (43 pour cent) (Erlick, 1972).

L'école devrait identifier les élèves candidats au décrochage précoce et tenter de répondre à leurs besoins. On affirme que ces élèves sont généralement peu séduisants, peu soignés de leur personne, mal renseignés sur les usages sociaux, gênés, renfermés et malheureux. Plusieurs de ceux qui quittent l'école cherchent peut-être à fuir des situations sociales intolérables (Kuhlen et Collister, 1952). En 1965, Mead déplore le fait que "des millions d'adolescents sont aujourd'hui condamnés par les circonstances sociales à n'apprendre que très peu à l'école et à vivre une vie où ils n'ont que peu de chances d'actualiser leur potentiel".

Les raisons qui poussent l'adolescent à quitter l'école secondaire prématurément sont assez nombreuses. Pour Mussen, Conger et Kagan (1974), l'école ne réussit pas à rencontrer les besoins personnels, sociaux et professionnels de la jeunesse surtout en milieu urbain.

Bachman, Green et Wirtanen (1971) notent que la raison de décrocher le plus souvent invoquée par l'adolescent est liée soit à la nature des travaux scolaires soit à une direction trop autoritaire. Les autres raisons invoquées sont le manque de liberté ainsi que le besoin de gagner de l'argent et d'acquérir l'indépendance financière (Bachman et al., (1971).

Les mêmes auteurs observent qu'en général ceux qui décrochent souffrent d'un concept de soi plus négatif que ceux qui continuent. En d'autres mots, des facteurs personnels interviennent dans la décision de l'adolescent d'abandonner l'école. Ces mêmes facteurs peuvent engendrer des habitudes d'école buissonnière, la délinquance, le vandalisme, l'habitude de la consommation de l'alcool et de la drogue, tous des comportements qui précèdent plutôt que de suivre le décrochage.

Selon une étude de Jones (1977) il n'y a pas que les mésadaptés scolaires et sociaux qui abandonnent prématurément l'école. Il prétend que pour des raisons autres que celles de handicaps

mentaux et physiques, environ 22 pour cent des élèves inscrits à l'heure actuelle en cinquième année deviendront des décrocheurs.

Enfin, dans une autre étude sur ce sujet, Mackey (1977) attire notre attention sur trois aspects de la vie du décrocheur que nous devons comprendre : (a) il se sent inadéquat par rapport aux habiletés et aux capacités reconnues comme nécessaires au succès; (b) il rejette les conventions et les lois du comportement social comme conditions de succès; (c) il devient étranger à la société qui l'entoure; pour lui l'école n'est qu'un milieu déshumanisant qui exerce un contrôle autoritaire sur la jeunesse.

La grande majorité des étudiants avouent que l'école constitue pour eux un problème personnel sérieux (Adams, 1964). Ils ont un besoin réel de counselling pas seulement en ce qui a trait à une carrière mais aussi en ce qui concerne leurs problèmes personnels. Sur ce dernier point beaucoup d'adolescents éprouvent de la difficulté à exprimer leurs sentiments (Erlick 1970).

Comportement modal 34

Les adolescents manifestent des attitudes variées face à l'école. Erlick, 1972; Sprinthall et Mosher, 1970; Leidy et Starry, 1969; Remmers et RAdler, 1956).

Les variances

i) Conditions socio-économiques

En 1970, Sprinthall et Mosher publient les résultats d'une enquête, effectuée auprès de 60 élèves de onzième année choisis au hasard et provenant de trois écoles à antécédents socio-économiques différents. Les résultats de cette enquête sur les perceptions, les motivations et les attitudes des élèves face à l'école, leur permettent de conclure que l'école est responsable des principales différences dans les attitudes, les perceptions, les motivations et les styles de prise de décision. Les élèves des écoles urbaines perçoivent l'apprentissage comme une obéissance passive aux directives des professeurs. Les élèves de banlieue, et tout spécialement les garçons, font preuve de la plus forte motivation extrinsèque vis-à-vis de l'étude. Ces élèves de banlieue ont tendance à se fier aux directives des autres.

ii) Autres conditions et facteurs importants

L'école préoccupe constamment la jeunesse. De 1953 à 1967, en réponse à une question portant sur leurs sentiments face à l'école, deux à trois pour cent des jeunes affirment de façon constante qu'ils

n'aiment pas l'école; 43 pour cent en 1953, 46 pour cent en 1958, 51 pour cent en 1965 et 57 pour cent en 1967 affirment l'aimer modérément la plupart du temps (Leidy et Starry, 1969). Selon le **Purdue Opinion Panel, Poll No. 95,** (1972), on en est arrivé à la conclusion générale que la plupart des élèves de niveau secondaire ont des attitudes positives quant à la valeur de l'éducation. Soixante-six pour cent des élèves croient que l'école est importante parce qu'il est utile d'avoir beaucoup de connaissances; 62 pour cent croient qu'elle a non seulement une valeur pratique mais que l'apprentissage en soi et valable. Soixante-neuf pour cent des élèves affirment qu'ils choisiraient de fréquenter l'école même si on leur offrait un bon emploi.

Selon Remmers et Radler (1956), 58 pour cent d'un échantillon formé d'élèves d'école secondaire affirment que l'école leur fournit l'apprentissage dont ils ont besoin.

CONCLUSION

Nous avons présenté, dans cette troisième section, une grande variété de renseignements portant sur les attentes normales du développement émotif et social des adolescents. Nous avons retenu 34 comportements normaux dans la culture de la classe moyenne et nous avons souligné leurs variances importantes en termes d'âge, de sexe et de conditions culturelles. Les attentes normales ainsi déterminées révèlent les comportements caractéristiques suivants dans le processus du développement émotif et social :

Caractéristiques émotives

1. La maturité émotive devrait augmenter avec l'âge, mais un certain nombre de facteurs inhérents à l'individu et à son milieu culturel conditionnent son rythme de croissance.

2. À mesure qu'il vieillit, l'adolescent se rend de plus en plus compte que la maturité émotive est plus que la simple répression des manifestations extérieures de son émotion.

3. Les adolescentes dont le temps et le rythme de maturation sexuelle s'écartent nettement de la norme seront vraisemblablement plus exposées à l'émotivité excessive **(heightened emotionality).**

4. Les causes de l'émotivité excessive de l'adolescent sont nombreuses; en plus des changements physiques rapides et marqués qui accompagnent la maturation sexuelle, nous pouvons mentionner les changements d'ordre social, la santé physique et l'alimentation.

5. Face aux crises l'adolescent adopte une attitude qui ne diffère pas de celle qu'il adoptera durant les autres périodes de sa vie. L'adolescent moyen affrontera généralement les crises de cette période de façon à en sortir avec une plus grande stabilité émotive. Ces crises servent à stabiliser l'individu plutôt qu'elles ne menacent le développement de sa personnalité.

6. Les poussées de colère sont fréquentes pendant la jeune adolescence mais elles diminuent généralement avec l'âge et deviennent plus maîtrisables.

7. La réaction caractéristique du jeune adolescent à la colère est de quitter les lieux.

8. La colère des adolescents trouve le plus souvent sa source dans les relations sociales.

9. Pendant la jeune adolescence, particulièrement à douze et treize ans, la réplique verbale l'emporte sur la violence physique comme expression courante de la colère.

10. Les jeunes adolescents perçoivent et interprètent les actes agressifs et violents différemment selon leur mode de vie personnel.

11. La nature de la peur varie selon l'âge, le sexe et les conditions socio-économiques. À l'intérieur de ces catégories apparaissent également des différences individuelles, dues aux préoccupations que chacun entretient conformément à son style de vie.

12. Les peurs qui dominent chez les adolescnets ont trait aux situations sociales et sont très différentes des peurs de l'enfant.

13. L'école est une des principales sources d'anxiété et de souci pour les adolescents de tous les âges (de douze à seize ans).

14. L'adolescent sera vraisemblablement plus anxieux s'il se sent incapable de répondre aux attentes de son millieu culturel.

15. Le choc de la puberté est une source de plus grande anxiété au début de l'adolescence. On peut s'attendre à ce que l'adolescent passe beaucoup de temps à réfléchir profondément et secrètement aux changements physiques et émotifs qui se produisent à ce moment-là. Normalement, les poussées d'anxiété devraient commencer à disparaître deux ou trois ans plus tard quand l'adolescent s'habitue aux nouveaux aspects de son moi, de sa personne.

16. Les changements marqués de la faculté cognitive contribuent à accroître le potentiel d'anxiété et d'inquiétude au début de l'adolescence. Maintenant capable d'intégrer dans ses réflexions des opérations formelles, l'adolescent cesse d'être enfermé dans les réalités perçues et commence à formuler des hypothèses qui pourront stimuler sa vive imagination.

17. Tout compte fait, la plupart des adolescents de douze à seize ans sont heureux et connaissent de nombreuses joies.

18. L'affection pour les autres s'intensifie durant l'adolescence. Habituellement, l'adolescent concentre son affection sur ses camarades, sur certains adultes à l'extérieur du foyer ou, à l'occasion, sur un animal familier. Il est tolérant et loyal envers la personne qu'il aime plus qu'envers toute autre. Toutefois, il s'empêche de manifester cette affectioin (par exemple par des baisers) par peur du ridicule, de la désapprobation sociale ou par crainte du rejet.

19. Une des principales tâches de l'adolescence est la réévaluation et la redéfinition de son image de soi. Avec l'arrivée de la puberté et le changement d'attitude de la société à son égard, il est forcé de faire des changements majeurs dans la perception de lui-même. Ainsi, il procède à son autoévaluation à différents points de vue, en mettant surtout l'accent sur son moi réel et sur son moi idéal.

20. Pendant l'adolescence, la jeune personne devient particulièrement préoccupée par sa compétence intellectuelle, son attrait physique, ses talents physiques, son attrait social, son identification sexuelle, son pouvoir d'autorité et ses qualités morales; elle acquiert un sens de l'humour à mesure que ces qualités de révèlent.

21. L'estime de soi joue un rôle important dans l'élaboration d'une image positive de soi pendant l'adolescence. Cette image de soi résulte de la valeur que l'individu accorde à cet ensemble d'idées qu'il a de lui-même, qu'il les approuve ou les désapprouve, qu'il les accepte ou les rejette.

22. Une nouvelle forme d'égocentrisme se manifeste durant l'adolescence et se distingue de celle de la plus jeune enfance par sa capacité de conceptualiser la pensée, tant la sienne que celle des autres. Au fur et à mesure qu'il maîtrise ses activités, le jeune adolescent croit que les autres se préoccupent autant que lui de son apparence et de son comportement.

Caractéristiques sociales

23. L'autonomie devient un besoin de développement majeur durant l'adolescence. Normalement, le mouvement vers l'autonomie se fait avec un minimum de conflits et de luttes au sein de la

famille, quoique l'on puisse s'attendre à un certain antagonisme. En général, les parents comprennent et encouragent l'adolescent qui cherche à devenir indépendant et à se suffire à lui-même.

24. Bien qu'ils soient très différents de ceux de la première enfance, certains besoins de dépendance doivent être comblés au moyen d'une interaction appropriée avec les parents si l'on veut éviter un traumatisme ou une mésadaptation.

25. Au cours du développement de l'adolescent normal, certains problèmes et certains conflits surviennent entre l'adolescent et sa famille; ils varient en fonction de certains facteurs personnels et culturels fondamentaux. En plus de la question d'autonomie, les conditions familiales, le manque de communication, les conflits de valeurs, ainsi que le contrôle et l'autorité peuvent susciter des désaccords.

26. Les études indiquent que les valeurs des parents et des groupes de camarades se recoupent souvent et que, pour cette raison, l'adolescent retient souvent les valeurs morales et sociales de ses parents.

27. Le besoin prononcé de faire partie d'un groupe de camarades se développe tôt dans l'adolescence. Stimulé dans une large mesure par un manque de confiance en soi et par le besoin d'être rassuré hors du foyer, il accentue le besoin de se conformer aux normes du groupe de pairs. L'appartenance au groupe devient un facteur important dans le maintien de la sécurité émotive, dans le développement des attitudes et du comportement social et dans la définition de l'identité.

28. L'adolescent fait souvent partie de deux groupes fondamentaux de camarades établis à partir d'antécédents sociaux et ethniques, d'intérêts communs et de la maturité: la clique et la bande.

29. Les fréquentations aident l'adolescent à développer des aptitudes sociales et interpersonnelles avec les personnes de sexe opposé et à développer un sentiment d'identité et une conscience sexuelle. De plus, l'intérêt manifesté au sexe opposé augmente avec la maturité et passe d'un besoin purement social d'interaction au plaisir d'être en présence d'une certaine personne.

30. Durant l'adolescence, les amitiés s'intensifient énormément. Le nombre d'amis est la mesure directe de la popularité et de l'approbation de l'adolescent par ses camarades. Les adolescents choisissent des amis qui partagent leurs caractéristiques et leurs intérêts personnels et sociaux.

31. L'adolescent s'attend à ce que l'école l'aide à satisfaire certains besoins vitaux, mais demeure trop souvent déçu.

32. Il existe un certain nombre de facteurs situationnels en milieu scolaire qui influencent la qualité du développement social et émotif de l'adolescent ainsi que son rendement scolaire. Les principaux facteurs sont les enseignants, les camarades, l'influence des parents ainsi que la grandeur et le type d'organisation de l'école.

33. La nature de l'école ainsi que la nature de l'adolescence contribuent à créer des problèmes au sein du processus éducatif durant l'adolescence.

34. Les adolescents manifestent des attitudes variées face à l'école.

En plus de permettre la description des caractéristiques ci-dessus mentionnées, le schème de ces chapitres permet d'identifier rapidement les comportements pour lesquels les preuves empiriques sont ou peu nombreuses ou contradictoires et sur lesquelles il serait bon d'effectuer d'autres recherches. Il semble nécessaire d'étudier, à la lumière des principales tâches de développement de l'adolescence, les aspects suivants des comportements décrits dans ce chapitre:

1. Les cause de l'émotivité excessive autres que le changement physique, et une étude approfondie des différences selon le sexe et les conditions socio-économiques.

2. Le style d'adaptation des adolescents aux situations de crise, en tentant de déterminer avec précision s'il existe des différences significatives selon l'âge, le sexe ou les conditions socio-économiques.

3. Les sources profondes ou les origines de la peur démesurée, du dédain ou même de l'aversion de l'adolescent à l'égard de l'école.

4. L'effet des changements dans l'aptitude cognitive sur les anxiétés, les soucis et les rêveries des garçons et des filles.

5. Les différences sexuelles dans l'égocentrisme qui se manifeste durant l'adolescence.

6. L'effet des différences socio-économiques sur la dynamique des cliques et des groupes.

7. Le taux d'abandon scolaire par rapport aux facteurs qui, dans les écoles, ne s'harmonisent pas avec la nature et les besoins de croissance de l'adolescent.

CINQUIÈME PARTIE: LE DÉVELOPPEMENT MORAL DURANT L'ADOLESCENCE

LE DÉVELOPPEMENT MORAL DURANT L'ADOLESCENCE

INTRODUCTION

Le développement moral de l'adolescent peut être défini comme le processus de croissance au cours duquel l'adolescent commence à prendre du recul par rapport aux conditionnements culturels qui ont donné une première forme à sa personnalité. Il tente de définir les valeurs qui vont guider son engagement social. Mitchell (1975) considère que "c'est l'une des tâches majeures de l'adolescent que d'élaborer un code de moralité qui lui permettra de relever les défits et de résoudre les problèmes de la vie adulte". Cette tâche fait partie intégrante de la recherche d'identité qui caractérise ce stade de la croissance. "Au coeur de la quête d'identité, il y a combat pour affirmer certaines valeurs qui vont permettre à l'individu de mener une vie sociale" (Matteson, 1975). Pour parvenir à "l'identité achevée", le jeune doit prendre position face aux valeurs parentales; il doit examiner les possibilités finalement choisir ses propres valeurs (Marcia 1966). C'est ce processus de détermination des valeurs que nous allons analyser dans cette cinquième partie de notre ouvrage. Nous ferons d'abord l'inventaire des principales théories du développement moral. Nous dégagerons ensuite des recherches en ce domaine les conditions du développement moral durant l'adolescence. Nous tenterons enfin de définir en quoi consiste l'éducation morale de l'adolescent.

CHAPITRE 9

LES THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT MORAL

Chacune de ces théories est fondée sur une conception des rapports qui s'établissent entre l'individu et sa culture; il faut également tenir compte de l'influence de la culture sur la formation de la personnalité et sur la construction de la vie morale. Ces théories se regroupent autour de quatre principaux modèles: le modèle de la transmission culturelle, le modèle psychanalytique, le modèle pédocentrique et le modèle "interactionniste".

1. Le modèle de la transmission culturelle

C'est le modèle de l'éducation traditionnelle fondé sur une "réflexion sur l'essence de la culture et de ses conditions de transmission" (Bloch, 1968). Ce qui domine, dans cette éducation, "c'est la notion de modèle, c'est-à-dire d'un type d'homme servant de référence" (Faure 1972). À partir du principe que l'enfant ne peut trouver en lui-même les matériaux nécessaires à l'édification de son moi, cette théorie conclut qu'il doit les recevoir de l'adulte dont la mission est de lui transmettre les valeurs de sa culture en lui proposant un modèle auquel il doit se conformer. "Les méthodes d'éducation, écrit Fromm (1970), ne sont significatives qu'en tant que mécanismes de transmission et on ne peut les comprendre correctement que si l'on comprend d'abord quels genres de personnalités sont désirables et nécessaires dans une culture donnée". C'est donc un système de reproduction qui vise à faire de l'enfant une copie conforme du modèle adulte en faisant en sorte que sa personnalité, par une intériorisation des normes culturelles, en vienne à épouser le plus fidèlement possible les contours de ce modèle. Cette entreprise

éducative est fondée sur une vision pessimiste de la nature idividuelle, conçue comme une sorte de réservoir d'instincts mauvais qui, s'ils se déploient sans contrôle, viennent perturber la vie sociale. C'est seulement en assimilant les normes sociales que l'individu peut humaniser cette nature.

En présentant sa conception sociologique de l'éducation, Durkkeim (1968) met lui aussi en relief le rapport qui s'établit entre science sociale et activité formatrice. Il part du principe que toute société a son modèle et qu'elle délègue son pouvoir à l'enseignant pour qu'il amène l'élève à intérioriser ce modèle:

> L'éducation, c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. (Durkkeim, 1968).

Sa conception des rapports entre la nature et la culture donne priorité absolue à cette dernière; il conçoit la nature de l'enfant comme n'étant qu'un réservoir d'instincts à maîtriser, une table rase sur laquelle la culture doit construire un être social:

> La société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveaux frais [...] Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en surajoute un autre capable de mener une vie morale et sociale. (Durkkeim, 1968).

Finalement, "l'homme que l'éducation doit réaliser, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait mais tel que la culture veut qu'il soit" (Durkkeim, 1968). L'éducation morale se réduit donc à une entreprise de transmission des valeurs culturelles.

C'est dans la même problématique que viennent s'inscrire les théories modernes de "l'apprentissage social". Elles regroupent, d'une part, les théories "behavioristes" fondées sur le rôle du renforcement dans l'acquisition des comportements sociaux et moraux et, d'autre part, les théories fondées sur le processus d'imitation et d'identification; le développement moral serait le fruit d'un effort de conformité croissante aux règles de la société. Ces théories ne sont pas fondées, comme les

précédentes, sur une réflexion sur l'essence de l'homme; elles partent d'une analyse des mécanismes de transmission culturelle et visent à déterminer les méthodes les plus aptes à obtenir les comportements sociaux souhaités. Dans sa théorie du "behaviorisme social", Staats (1971, 1975) rejette les explications "organico-mentalistes" qui attribuent le développement à des structures psychiques inobservables. Il préconise une méthode d'intervention basée sur l'efficacité du renforcement, des stimuli verbaux en particulier, pour accroître la fréquence des comportements désirés. Les tenants de cette théorie accentuent l'importance des pratiques éducatives basées sur l'explication; le contrôle social est ainsi intériorisé et l'autorenforcement remplace les renforcements extérieurs de sorte que le sujet peut contrôler lui-même son comportement (Richelle, 1971). Les recherches sur le rôle de l'imitation et de l'identification dans l'acquisition des comportements moraux montrent que les sujets apprennent les uns des autres par observation et que l'exercice direct du renforcement n'est pas toujours requis. Cet apprentissage sans renforcement direct est appelé "apprentissage par observation" ou "modelage". Bandura (1971) le définit comme "l'apparition d'une ressemblance entre le comportement d'un modèle et celui d'une autre personne dans ces conditions où le comportement du modèle a servi comme indice déterminant pour la ressemblance des deux comportements". Pour que ce processus d'identification puisse s'enclencher, le modèle doit être perçu par l'enfant comme affectueux (les relations gratifiantes au plan affectif entre le sujet et le modèle en constituent le moteur principal); il doit disposer d'attributs valorisés par l'enfant et l'enfant doit percevoir des bases objectives de similitude entre lui et son modèle (Green, 1974). En fait, l'apprentissage par renforcement direct et l'apprentissage par observation apparaissent comme deux composantes complémentaires du développement moral: une personne peut en effet avoir appris certains comportements par l'observation sans toutefois les adopter faute d'une appréciation suffisante (Bandura, 1971). Ces théories mettent évidemment l'accent sur les composantes sociales de l'apprentissage moral; elles finissent cependant par identifier apprentissage social et apprentissage moral en réduisant le développement moral à une assimilation des normes sociales. Elles viennent donc renforcer la problématique traditionnelle de transmission culturelle.

> Sans l'influence de l'éducation, l'individu resterait probablement à jamais un animal égoïste, jaloux, impulsif, agressif, sordide, vaniteux égocentrique, ne tenant aucun compte des besoins des autres, impénétrable aux critères sociaux et moraux compliqués qui sont à la base d'une vie civilisée (1925).

Au début, un seul principe régit les comportements de l'enfant: le principe du plaisir, ce qui signifie que ses comportements tendent tous vers la satisfaction immédiate de ses désirs. C'est pour cela que l'éducation morale commence par la contrainte. L'interdit parental intervient pour assurer la médiation entre le désir et la réalité et pour protéger l'enfant de ses propres désirs. L'éducation morale commence donc par ces dressages grâce auxquels l'enfant apprend à résister à certaines impulsions et à retarder certaines satisfactions. Il acquiert ainsi la conscience d'une règle:

> Sous la pression de la grande éducatrice qu'est la nécessité, les tendances du moi ne tardent pas à remplacer le principe du plaisir par une modification [...] Le moi apprend qu'il est indispensable de renoncer à la satisfaction immédiate, de différer l'acquisition du plaisir [...] Le moi ainsi éduqué est devenu "raisonnable", il ne se laisse plus dominer par le principe du plaisir, mais se conforme au principe de réalité qui, au fond, a également pour but le plaisir, mais un plaisir qui, s'il est différé ou atténué, a l'avantage d'offrir la certitude que procurent le contact avec la réalité et la conformité à ses exigences (1959, p. 336).

L'enfant intériorise ensuite progressivement ces règles au point de les faire siennes: la parole qui s'est imposée d'abord de l'extérieur devient parole intérieure qui surgit du fond de lui. Et c'est ainsi que s'élabore le "sur-moi" qui va se structurer à travers le processus d'identification qui met fin à la crise "oedipienne". Les exigences parentales, d'abord subies, s'intériorisent du fait que l'enfant s'identifie à ceux de qui émanent ces exigences: "Ceux que nous avions d'abord admirés et craints, nous les avons assimilés, intégrés à nous-mêmes" (1964, p. 203). C'est dans ce sur-moi, "instance parentale introjectée", que Freud voit la première forme de la conscience morale. Il définit donc la vie morale comme étant "la soumission du moi à l'impératif du sur-moi" (1964); la conscience morale serait "la perception interne de la répudiation de certains désirs que nous éprouvons" (1924). Le sur-moi, ainsi identifié à la conscience morale, apparaît comme un barrage intérieur qui s'oppose à l'expression des désirs qui tendent vers des actes jugés moralement inacceptables; il engendre par le fait même un sentiment de culpabilité par rapport à ces mêmes désirs.

En décrivant ce processus de formation du sur-moi qui permet à l'enfant d'accéder à la vie morale, Freud a bien conscience du risque qu'il comporte: celui d'un excès de répression et, par voie de conséquence, d'une culpabilité paralysante.

> L'éducation ne s'est jusqu'à présent proposé pour tâche que la domination, plus justement la répression des instincts: le résultat n'est nullement satisfaisant. Personne ne s'est informé par quelle voie et au prix de quels sacrifices cette répression des instincts gênants a été accomplie.

Le prix peut en effet être très élevé. Un sur-moi rigide, résultat d'une éducation répressive qui s'oppose à l'expression des désirs, peut finir par anesthésier ces désirs qui constituent l'élément dynamique de la personnalité; la conformité excessive aux règles impératives du sur-moi peut entraîner l'anéantissement des élans internes. "La répression, écrit Freud, conduit au refoulement qui ouvre une prédisposition à des maladies nerveuses ultérieures. La psychanalyse peut, en de fréquentes occasions, observer le rôle joué dans la production des névroses par une éducation sévère [...] ou encore le prix payé en perte d'activité et de capacité au bonheur pour la normalité que désire absolument l'éducateur" (1973). Pour prévenir de tels risques, Freud propose un style d'éducation qui, tout en exigeant les comportements conformes aux normes culturelles, laisse plus de place à l'expression des désirs, "qui rende l'individu capable de culture et socialement utilisable tout en réclamant de lui le plus petit sacrifice possible de son activité propre" (1970). Il préconise pour cela le processus de sublimation qui, au lieu de réprimer brutalement les désirs, les détourne de leurs objectifs originels pour les orienter vers des objets conformes aux exigences culturelles. Ce processus se base toujours sur la même conception d'une nature individuelle allergique aux perspectives morales mais qui peut être moralisée par une autre voie que celle de la contrainte:

> La psychanalyse peut montrer quelles précieuses contributions à la formation du caractère sont fournies par ces instincts asociaux et pervers de l'enfant s'ils ne sont pas soumis au refoulement mais détournés de leurs buts originaires vers de plus valables [...] Nos plus hautes vertus se sont développées comme des formations réactionnelles et des sublimations à partir de nos plus mauvaises dispositions. L'éducation devrait scrupuleusement s'abstenir d'ensevelir ces précieuses sources d'activités et se limiter à encourager les processus qui conduisent ces forces sur des chemins sûrs (1973).

Même si elle se concentre sur la période de la première enfance et sur la formation du sur-moi, la théorie psychanalytique apporte une contribution précieuse à une vision du développement moral en soulignant l'importance primordiale des premiers apprentissages et du style d'éducation familiale. Tout

en justifiant la nécessité de la transmission culturelle à partir d'une conception pessimiste de la nature individuelle, elle met en lumière des risques inhérents à cette transmission qui peuvent avoir une incidence majeure sur le développement moral ultérieur en particulier à la période de l'adolescence. La rigidité d'un sur-moi générateur de culpabilité peut en effet expliquer l'extrême difficulté qu'éprouvent certains adolescents dans leur croissance morale et leur recherche d'identité. S'il est vrai, comme l'affirme Erikson, que les conflits engendrés dans la première enfance par les interdits parentaux ressurgissent avec la puberté et qu'une nouvelle négociation s'impose entre des désirs autrefois réprimés et une réalité perçue sous un jour nouveau, le processus décrit par Freud sous le nom de "sublimation" indique une des voies possibles de cette négociation.

2. Le modèle pédocentrique

Ce modèle, fondé sur une conception optimiste de la nature individuelle, renverse la problématique des modèles précédents. Selon les théoriciens du courant pédocentrique, l'enfant porte en lui une "nature potentielle" qui est foncièrement bonne. Le modèle humain ne réside donc pas d'abord dans la culture; il n'a pas à être imposé à l'enfant de l'extérieur, il se trouve déjà en lui. L'éducation qui en découle "n'admet que des fins pédagogiques elles-mêmes inscrites dans la nature de l'être, rejetant tout ce que la vie sociale comporte de complications, d'artifices et, à ses yeux, de mensonges [...] Cette éducation ne se refuse pas à aider l'expansion de tendances innées, mais en respectant toujours leur orientation spontanée" (Hubert, 1952). On met donc ici l'accent sur les méfaits de la transmission culturelle: elle empêche l'enfant de développer son propre modèle en enfermant son psychisme dans le carcan du modèle social et elle crée en lui une dichotomie abusive en légitimant les dimensions de sa personnalité jugées conformes aux normes sociales et en réprimant les autres. Le développement moral s'opérera donc dans de meilleures conditions si on laisse l'enfant développer, à son propre rythme, les potentialités inhérentes à sa nature. On retrouve ici l'attitude des promoteurs du courant pédocentrique: Rousseau (1758), Pestalozzi (1882), Tolstoi (1903), Fichte (1908). Ce dernier formule ainsi la question qui est à la base de cette conception du développement moral: "Comment l'éducation pourrait-elle jamais apporter à l'enfant la morale, si celle-ci n'existait pas en lui dès l'origine et antérieurement à toute éducation?"

Plus récemment, Rogers donne une forme nouvelle à ce courant et lui apporte de nouvelles justifications en procédant à une analyse plus approfondie des risques de la transmission culturelle. Il part lui aussi du postulat d'une "nature humaine fondamentalement digne de confiance":

> Un des concepts les plus révolutionnaires qui soit sorti de notre expérience clinique est la reconnaissance accrue que le centre, la base la plus profonde de la nature humaine, les couches les plus intérieures de la personnalité, le fond de la nature animale, que tout cela est naturellement positif et fondamentalement socialisé (1967).

Il renie la conception freudienne d'une nature constituée d'instincts mauvais allergiques à la vie sociale et morale; il affirme que le besoin fondamental de l'individu est de communiquer avec les autres et d'avoir une vie sociale. L'enfant n'a donc pas a être socialisé par la contrainte; il n'accède pas à l'altruisme par un coup de force de la culture mais par un épanouissement de tendances profondes de sa nature.

> Nous n'avons pas à nous demander qui le socialisera, car l'un de ses besoins les plus profonds est celui de l'association aux autres et de la communication avec eux [...] Nous n'avons pas à nous demander qui contrôlera ses instincts d'agressivité, car, au fur et à mesure qu'il deviendra plus ouvert à tous ses instincts, son besoin d'être aimé d'autrui et sa tendance à donner de l'affection seront aussi forts que les instincts qui le poussent à frapper ou à saisir (1967).

Dans l'élaboration de sa théorie, Rogers part de la constatation que l'adulte qui souffre d'un état d'aliénation a de la peine à retrouver son véritable moi (1969). Il émet l'hypothèse que cette aliénation provient d'une division du psychisme en deux parties. L'une, conforme aux normes culturelles, se développe en réponse aux exigences de l'adaptation sociale: c'est l'image de soi. Tout en demeurant disponible à la conscience, l'autre partie est soumise à un filtrage permanent: elle ait admise ou rejetée selon qu'elle peut on non s'intégrer à l'image de soi. Rogers lui donne le nom d'expérience. Selon lui, l'origine de cette division provient d'une éducation morale qui fait peser sur le développement de l'enfant "des conditions de valeurs"; elle soumet son vécu à ces "critères d'évaluation externes" que sont les normes culturelles et elle porte aux ressources de la personnalité en croissance une attention sélective qui instaure en lui une attitude sélective envers lui-même. C'est ainsi que le décalage s'accentue entre l'image qu'il se fait de lui-même et les éléments de son expérience qui ne peuvent y

avoir accès. Rogers fonde son analyse sur la notion de **growth** qui postule, pour expliquer le fonctionnement de la personnalité, l'existence de deux systèmes couplés: une tendance actualisante qui pousse l'individu à développer toutes ses potentialités, et un système d'évaluation de l'expérience qui fonctionne comme régulateur du premier en le prenant comme critère. L'organisme sent d'instinct ce qui va dans le sens de son actualisation et évalue positivement toute expérience actualisante. Les méfaits de l'éducation morale traditionnelle viennent donc, selon Rogers, de ce qu'elle tend à substituer à ce "système d'évaluation interne" un "système d'évaluation externe" puisqu'elle soumet l'expérience de l'enfant aux "conditions de valeurs" dictées par le milieu culturel (1973).

C'est pour remédier à cette division abusive du psychisme, résultat de la transmission des valeurs culturelles, que Rogers propose une approche thérapeutique "non directive" pour amorcer un processus inverse de celui qui a été déclenché par l'éducation. L'intervention thérapeutique vise à dissoudre "les conditions de valeurs pour permettre la construction d'un moi congruent avec l'expérience" (1959) et à "suspendre" le système d'évaluation externe pour réactiver le système d'évaluation interne. L'individu reprend alors confiance en sa capacité d'évaluer lui même son expérience et d'interroger les valeurs de sa culture. Transposée en éducation, cette approche non directive, sans remettre fondamentalement en question la nécessité de la transmission des valeurs à l'enfant, entend prévenir les risques inhérents à cette transmission. Elle attire en particulier l'attention sur le fait que l'éducateur, qui doit imposer des limites aux désirs de l'enfant, a constamment tendance à outrepasser son rôle; il brandit des interdits qui créent chez l'enfant un sentiment de culpabilité à l'égard de ses désirs. L'enfant en vient à considérer ses désirs comme des corps étrangers qui ne font pas partie de l'image de lui qu'il doit maintenir pour garder l'affection et l'estime de son entourage (1969). Rogers rejoint ici la constatation de Freud sur les méfaits de la répression; cependant, plutôt que de chercher remède dans une sublimation basée sur une vision pessimiste des instincts, il préconise une éducation morale qui sauvegarde la "liberté expérientielle" de l'enfant en lui permettant d'éprouver librement ses désirs et en l'aidant ainsi à libérer les tendances positives de sa nature. Enfin, dans sa description de ce qu'il appelle "une manière moderne de déterminer ses valeurs", Rogers apporte une contribution appréciable à une conception du développement moral de l'adolescent: il montre comment l'individu, en renvoyant à sa propre expérience et en se branchant à nouveau sur son système d'évaluation interne, peut prendre du recul par rapport aux valeurs qui lui ont été transmises et être en mesure de les reformuler (1973).

3. Le modèle interactionniste

Le modèle que nous venons d'étudier considère la nature et la culture comme deux réalités distinctes, existant d'abord indépendamment l'une de l'autre et entrant ensuite en interaction. Il part du postulat qu'il existe au début de la vie psychique une nature douée de potentialités; la culture vient ensuite exercer sur cette nature une action de l'extérieur soit en la stimulant pour qu'elle actualise ses potentialités, soit en entravant son épanouissement par l'imposition de comportements exigés par la vie sociale. Cependant, l'étude du développement de l'enfant montre qu'il s'agit là d'une erreur de perspective. On ne peut, en effet, expliquer ce développement en posant d'abord une nature que la culture viendrait modifier par la suite. À n'importe quel moment de sa croissance, l'individu est déjà le fruit d'une interaction avec son milieu; il est la résultante de rapports sociaux qui font partie intégrante de sa personnalité et qui lui donnent sa configuration. On ne peut donc concevoir l'organisme humain comme un réservoir de potentialités qui s'actualiseraient d'elles-mêmes si on levait les obstacles culturels, comme si la culture était un cadeau empoisonné. En effet, c'est uniquement à travers les modes d'expression fournis par les modèles de la culture que la personnalité peut prendre forme. Le modèle interactionniste affirme que l'enfant ne peut accéder à la vie morale qu'en recevant les valeurs de sa culture; l'éducation morale commence donc par la transmission des valeurs. S'inscrivant dans une perspective génétique, il considère que l'individu, par le développement de sa structure cognitive, acquiert la capacité de prendre une indépendance croissante par rapport à son environnement et à la culture qui l'a façonné. Le développement moral, qui s'opère d'abord par assimilation et intériorisation des normes culturelles, évolue vers une autonomie qui s'exprime dans une prise de distance critique par rapport à ces normes.

Dans son étude sur **Le jugement moral chez l'enfant** (1973), Piaget nous présente ce développement comme un passage progressif d'une morale "hétéronome" à une morale "autonome". La morale hétéronome est caractérisée par le fait que les règles sont conçues comme des réalités extérieures et décrétées par les adultes. Les normes sociales, par exemple celles qui sont fondées sur le respect de la propriété et qui interdisent le vol ou celles qui sont fondées sur le fonctionnement harmonieux des relations interpersonnelles et qui interdisent le mensonge, sont reçues par l'enfant comme des ordres qu'il ne peut transgresser. S'il les accepte ainsi, c'est à cause du grand respect qu'il éprouve envers la personne de qui elles émanent. Il s'agit donc d'une morale qui vient du dehors et qui repose sur le

"respect unilatéral" que l'enfant éprouve pour un adulte considéré comme un démiurge ayant le pouvoir de décider du bien et du mal. C'est ce qui explique le caractère mythique qu'il confère à la règle et qui assure son immuabilité. L'enfant s'y soumet sans en comprendre le sens et il évalue ses actions en prenant comme critères les sanctions qu'elles entraînent. La moralité d'un acte est ainsi déterminée par ses conséquences matérielles: est bon ce qui est conforme à la règle et n'est pas suivi de punition; est mauvais ce qui n'est pas conforme et est sanctionné. Ici, il n'y a pas de prise en considération de l'intention: c'est ce que Piaget appelle le "réalisme moral". À cette relation dissymétrique avec l'adulte qui caractérise la morale hétéronome vient s'ajouter l'égocentrisme de l'enfant "qui est dans son essence une indifférenciation entre le moi et le milieu social", une incapacité cognitive à tenir compte du point de vue d'autrui. En raison de cette incapacité cognitive, l'enfant ne peut opérer une négociation satisfaisante entre des désirs qu'il ne peut contrôler et une réalité qu'il perçoit à travers le prisme de ces mêmes désirs. Il n'est donc pas en mesure d'élaborer de compromis acceptables et il a besoin de règles imposées de l'extérieur pour se sentir moralement obligé. Ce réalisme moral s'appuie sur un réalisme conceptuel qui est confusion de l'objectif et du subjectif.

C'est grâce à la croissance de sa structure cognitive et, en particulier, à l'apparition de la pensée opératoire que l'enfant commence à évoluer vers une morale autonome:

> Plus l'enfant grandit, moins il subit le prestige de l'aîné, plus il discute en égal et plus il a l'occasion d'opposer librement, et par delà l'obéissance, la suggestion ou le négativisme, son point de vue à lui au point de vue de chacun: non seulement il découvre la frontière entre le moi et l'autre mais il apprend à comprendre autrui et à se faire comprendre de lui. La coopération est donc facteur de personnalité, si l'on entend par personnalité [...] le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective (Piaget 1973).

La pensée opératoire entraîne en effet un déblocage de l'égocentrisme, un premier accès à l'objectivité et une capacité d'entrer dans le point de vue d'autrui: c'est ainsi qu'apparaît, dès l'âge de sept ou huit ans, le stade de la "coopération naissante" dans les groupes de pairs où la discussion prend une place beaucoup plus importante. L'enfant commence à se rendre compte des imperfections de l'adulte; il échappe au cercle restreint de la famille et il est confronté à des règles différentes de celles qui lui ont été imposées unilatéralement. Grâce à cette coopération et au progrès de la pensée

opératoire qui se dégage du concret pour atteindre le niveau formel, il accède au stade de la codification des règles qu'il considère comme conditions nécessaires à une entente mutuelle et comme moyen d'assurer le fonctionnement harmonieux d'une activité. Le mensonge, qui était réprouvé comme désobéissance à une consigne édictée par l'adulte, l'est maintenant parce qu'il rompt la confiance entre pairs. Le respect unilatéral cède donc la place au respect mutuel: respecter la règle n'est plus affaire d'obéissance mais de loyauté. La règle cesse d'être extérieure à l'enfant pour ne plus dépendre que du consentement mutuel: elle peut être changée à condition que la décision soit prise d'un commun accord. L'enfant prend conscience de la raison d'être des règles et il devient législateur. La moralité d'un acte n'est plus évaluée en regard de ses conséquences matérielles mais en regard de l'intention qui le sous-tend. Les sanctions expiatoires, qui visent à ramener le coupable à l'obéissance par coercition, cèdent la place aux sanctions par réciprocité qui se dégagent de la nécessité de la coopération. L'intériorisation des règles, qui est le fruit de ce processus évolutif, permet l'accès à une morale autonome.

Kohlberg (1958, 1976), dont la théorie s'inscrit dans la même perspective "cognitiviste" que celle de Piaget, complète la recherche de ce dernier en identifiant des étapes plus nombreuses et plus précises du développement moral. Pour ce faire, il procède, pendant plus de 20 ans, à des interviews auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes: il leur présente une série d'histoires impliquant des dilemmes moraux dans le but d'évaluer le niveau de jugement moral qui justifie la prise de position face à ces dilemmes. Ce qui importe pour lui comme pour Piaget, ce n'est pas d'évaluer l'agir lui-même dans sa conformité ou sa non-conformité à une norme extérieure, mais le schème mental ou oral sous-jacent à l'agir et, par le fait même, le motif qui pousse à agir. À n'observer que la conduite extérieure, on risque en effet de ne rien percevoir de la démarche morale de l'individu et de ne pouvoir évaluer son niveau de maturité. C'est en procédant de cette manière que Kohlberg identifie six étapes du développement moral regroupées autour de trois niveaux de moralité: le niveau préconventionnel, le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel, ces trois niveaux désignant les trois types de relation que le sujet établit avec la règle morale qui lui est présentée.

Au premier niveau, l'enfant en réfère aux règles culturelles qui définissent ce qui est bien et ce qui est mal et il les applique en fonction des conséquences physiques et hédonistes de l'action posée. Il s'agit là du niveau de la morale hétéronome définie par Piaget. À l'intérieur de ce niveau, la première étape est celle "de la punition ou de l'obéissance simple". Les conséquences physiques de l'action

déterminent sa bonté ou sa malice. L'esquive de la punition et le respect inconditionnel de l'autorité sont valorisés pour eux-mêmes. C'est le stade de l'obéissance aveugle. La deuxième étape, appelée étape du "relativisme utilitariste", s'inscrit dans une perspective égocentrique et individualiste et elle est centrée sur la satisfaction des besoins. L'acte est évalué en fonction de ses conséquences hédonistes: est bon ce qui apporte des gratifications, est mauvais ce qui entraîne des frustrations. Les relations humaines sont considérées comme des relations commerciales et, s'il y a réciprocité, elles sont caractérisées par un pragmatisme égocentrique qui exclut la gratuité.

Le deuxième niveau suppose un déblocage de l'égocentrisme du niveau précédent et un début de décentration sociale qui permet de percevoir les attentes des autres et de la société. La bonté ou la malice d'un acte est déterminée en fonction de ces attentes. La distinciton du bien et du mal va donc au delà de la simple obéissance à une règle ou à une autorité: les attentes perçues constituent une valeur quelles que soient les conséquences immédiates et tangibles de l'action. À la troisième étape, celle de la "bonne concordance interpersonnelle", l'enfant est devenu sensible aux émotions que ses comportements provoquent chez les autres et aux réactions qu'ils suscitent: la bonne action devient celle que les autres approuvent. Cette étape est caractérisée par une forte conformité aux stéréotypes sociaux. De plus, l'action est plus fréquemment jugée selon l'intention qui la sous-tend. À la quatrième étape, celle "de la loi et de l'ordre", l'individu accède à l'idée d'un ordre social qui est valorisé pour lui-même, qui constitue une fin en soi et qui l'emporte sur les droits individuels. Le respect des règles qui structurent cet ordre devient le critère de la moralité d'une action. L'action bonne est celle qui consiste à accomplir son devoir, à être déférent envers l'autorité et à maintenir l'ordre établi.

À la charnière du niveau conventionnel et du niveau postconventionnel, Kohlberg identifie une étape intermédiaire, la quatrième étape et demie, dite de "relativisme éthique". Grâce au progrès de sa structure cognitive et à une décentration sociale plus accusée, l'individu commence à ouvrir les yeux sur des perspectives morales différentes de la sienne et, par voie de conséquence, à réviser les normes culturelles dont il entrevoit le caractère arbitraire. C'est ainsi qu'il peut accéder au niveau postconventionnel caractérisé par l'effort de définir des valeurs indépendamment de l'autorité des personnes et des groupes qui les soutiennent et de son implication avec ces personnes ou ces groupes. La prise de conscience de la nature conventionnelle des valeurs culturelles va de pair avec une meilleure compréhension de l'universalité des principes moraux. À la cinquième étape, dit de "contrat-

social", le respect des droits individuels l'emporte sur le souci du maintien de l'ordre social: les règles morales apparaissent comme étant le résultat d'un accord entre les membres de la société et l'accent est mis sur les procédures qui peuvent favoriser le consensus. Les règles cessent d'être immuables; on reconnaît la nécessité de les changer lorsque le bien commun l'exige. C'est ce bien commun, basé sur les droits individuels et une négociation entre ces droits, qui devient le critère de la morale. Nous retrouvons ici les caractéristiques de la morale autonome décrite par Piaget. Enfin, à la sixième étape, celle des "principes éthiques", le bien est défini par une décision de la conscience individuelle appliquant à une situation concrète des principes éthiques de justice, d'égalité, de réciprocité des droits et de respect de la valeur de chaque individu. Ces principes ne constituent pas, à proprement parler, des règles morales mails ils revêtent un caractère d'universalité. La moralité de l'acte vient de ce que l'individu agit en accord avec ces principes acceptés par lui comme des exigences intérieures. À cette étape, il ne s'agit plus uniquement de principes émanant d'un consensus social: l'individu a pris conscience du fait qu'il existe des valeurs qui transcendent ce contrat.

Le modèle interactionniste que nous venons de décrire entend donc dépasser la conception dichotomique de l'homme conçu unilatéralement comme objet par le modèle de transmission culturelle ou comme sujet par le modèle pédocentrique. Dans le premier cas, en concevant l'homme comme un objet auquel on doit inculquer une culture, on finit par réduire le développement moral à une assimilation progressive des valeurs de la culture et par identifier l'apprentissage social à l'apprentissage moral. Dans le second cas, on met l'accent de manière trop unilatérale sur le fait que la transmission culturelle engendre un état d'aliénation et, en préconisant une remise en cause trop radicale des valeurs de la culture, on a bien du mal à échapper au relativisme moral. En considérant l'homme à la fois comme objet et sujet, le modèle interactionniste reconnaît en même temps la nécessité de la transmission culturelle et le pouvoir de l'individu d'interroger les formes que sa culture particulière donne à des valeurs universelles; il peut redécouvrir ces valeurs et les reformuler. Dans la perspective cognitiviste de ce modèle, le développement de la structure cognitive, et en particulier, l'apparition de la pensée formelle, est appelé à jouer un rôle primordial dans ce processus de remise en question et de reformulation. C'est ce que nous allons étudier dans le second chapitre de cette cinquième partie.

CHAPITRE 10

LES CONDITIONS DU DÉVELOPPEMENT MORAL À L'ADOLESCENCE

Les recherches sur le développement moral pendant l'adolescence ont cherchent à déterminer quelles sont les conditions requises pour que ce développement puisse s'opérer. Elles nous montrent en particulier que le parallélisme entre les stades de développement cognitif de Piaget et les stades de développement moral de Kohlberg ne se vérifie pas toujours dans la réalité observée. Il semble donc nécessaire de déborder le cadre d'interprétation trop exclusivement cognitiviste pour faire appel aux composantes sociales et affectives de la personnalité. Dans cette partie, nous allons donc étudier successivement le rôle de la pensée formelle, de la décentration sociale et de l'affectivité dans le développement moral de l'adolescent.

1. La pensée formelle et le stade postconventionnel

La vision d'un développement progressif vers l'autonomie qui sous-tend les théories de Piaget et de Kohlberg fait apparaître un étroit parallélisme entre les étapes du développement cognitif d'une part et les étapes du développement moral d'autre part. Kohlberg (1971) reconnaît en effet que son hypothèse cognitiviste est fondée sur le fait que le jugement moral a une forme caractéristique à un stade donné; cette forme est parallèle à celle du jugement intellectuel au stade correspondant.

Dans l'étude du développement moral de l'adolescent, le premier parallélisme qui s'impose est celui qui s'établit entre l'accès à la pensée formelle et le déblocage du niveau conventionnel de jugement moral. Quand Piaget parle de la capacité d'opérations formelles qui apparaît au moment du déclenchement de la puberté, il veut dire que l'adolescent peut progressivement procéder à diverses opérations mentales sans avoir besoin d'en référer à un matériel concret. Cette capacité nouvelle a

pour conséquence importante de lui permettre d'élaborer des hypothèses: il peut imaginer simultanément les différentes solutions possibles à un problème donné, prendre en considération des perspectives différentes de sa perspective initiale et en envisager les implications. La pensée devient combinatoire en ce sens qu'elle peut porter sur toutes les possibilités à la fois et choisir, parmi ces possibilités, ce qui paraît conforme à l'expérience. Pour Elkind (1970) c'est cette pensée combinatoire qui permet à l'adolescent de s'ouvrir à de nouvelles alternatives quand il est confronté à un problème social.

> One consequence of the capacity for combinatorial logic is that, particularly in social situations, the adolescent now sees a host of alternatives and decision making becomes a problem. He now sees, to illustrate, many alternatives to parental directives and is loath to accept the parental alternatives without question.

C'est dans la même perspective que Kohlberg définit sa quatrième étape et demie, étape charnière entre le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel; il appelle cette étape celle du "relativisme éthique" et il la situe à l'adolescence. Il s'agit davantage d'un déblocage du niveau conventionnel plutôt que d'un accès proprement dit au niveau postconventionnel. L'adolescent ne peut plus, pour poser ses jugements moraux, renvoyer à des normes culturelles dont il commence à entrevoir la relativité; il a donc de plus en plus recours à des critères individuels.

> The adolescent crisis of relativism, stage 4 1/2, can occur only because there is a dim apprehension of some more universal ethical standard in terms of which the cultural code is relative and arbitrary (1973).

Il ne s'agit donc pas d'une réédition des composantes de la deuxième étape durant laquelle l'enfant évalue le caractère moral d'un acte en référence à la seule satisfaction de ses besoins. Si l'adolescent renvoie de nouveau à lui-même, c'est parce qu'il vient de se rendre compte que les normes culturelles n'ont pas le caractère absolu qu'il leur attribuait au stade précédent; il est donc à la recherche de nouveaux critères de moralité.

Il ne faudrait pas conclure hâtivement que l'étape du relativisme moral caractérise à elle seul le développement moral de l'adolescent. Il y a en effet un décalage important entre la naissance des

opérations formelles du début de l'adolescence et la maîtrise de ces mêmes opérations qui, au dire des chercheurs, ne survient qu'aux environs de seize à dix-huit ans. Le jeune de onze ou douze ans, qui entre dans l'adolescence, vient en effet de maîtriser de manière satisfaisante les opérations concrètes qui permettent un déblocage de son égocentrisme antérieur; il accède au troisième stade du développement moral, là où la moralité d'un acte est évaluée en fonction des attentes de l'entourage. C'est à partir du moment où il commence à procéder à des opérations mentales sans référence à un matériel concret qu'il peut accéder à l'idée d'un ordre social et des règles qui le supportent. Il peut alors fonder son jugement moral sur le maintien de cet ordre qu'il considère comme supérieur aux droits individuels. Il faudra attendre une plus grande maîtrise des opérations formelles pour que la logique combinatoire puisse s'appliquer à la vie morale et provoquer la crise de relativisme dont nous venons de parler qui redonnera la priorité aux droits individuels. On pourrait donc conclure avec Miller (1978, pp. 262-263) que le jeune qui entre dans l'adolescence se situe à la seconde étape, que c'est entre douze et dix-huit ans qu'il franchira normalement la troisième étape et que c'est seulement par la suite qu'il pourra franchir la quatrième étape et demie. Matteson (1975) situe la cinquième étape à la toute fin de l'adolescence; il ne croit pas qu'il soit possible d'accéder à la sixième étape avant la trentaine. Vandenplas-Holper (1979) affirme également "qu'une personne qui se situe seulement au niveau inférieur des opérations formelles ne dépassera pas les troisième et quatrième étapes du niveau de la moralité conventionnelle".

2. La pensée formelle: condition nécessaire mais non suffisante

Il est possible de dégager de ces considérations une direction générale de l'orientation du jugement moral pendant l'adolescence. Des études longitudinales sur le changement de valeurs et d'attitudes des adolescents montrent que ces derniers évoluent d'une attitude plutôt dogmatique à une attitude plus libérale envers la société et plus tolérante à l'égard des personnes: les jeunes se révèlent moins éthnocentriques à la fin des études collégiales qu'au début des études secondaires (Matteson, 1975). Une recherche faite sur les campus de Stanford et de Berkeley auprès d'étudiants qui débutent leurs études en 1961 et continuent jusqu'au niveau du baccalauréat anglais, dégage un modèle d'évolution qui paraît avoir une certaine consistance:

> The changes (in scores) all reflect a movement toward greater openmindedness and tolerance, a rejection of a restricted view of life [...] The complexity of the world is more and more recognized [...] The stereotyped view of right and wrong gives way to a broader acceptance of human diversity. (Korn, 1971).

Nous avons donc là des indices indéniables de la présence d'un stade de relativisme moral dans le développement de l'adolescent; c'est ce que White constate dans une étude longitudinale d'une durée de vingt ans, effectuée auprès d'étudiants de Harvard et de Radcliffe:

> The growth trend observed in the study of young adults is in a sense of continuation of Piaget's trend toward relativism. We prefer to call it a humanizing of values (White, 1966).

En référant à la théorie de Piaget, Mitchell (1975) attribue cette évolution au "passage du concret à l'abstrait". Si le jugement moral de l'adolescent devient plus flexible, c'est, selon lui, parce que l'adolescent est moins rivé à son expérience concrète du moment; il est en mesure de reconnaître qu'il y a des alternatives à son point de vue moral et que les autres ont le droit d'avoir des opinions différentes. Quand il était enfant, il considérait que tout écart de la norme était mauvais en lui-même. Devenu adolescent, il est moins catégorique: il peut refuser certaines conduites pour lui-même et en même temps les tolérer pour ses pairs. Il reconnaît alors que la moralité préconisée en famille n'est qu'une "variation parmi d'autres du thème de la moralité"; il ne peut plus accepter sans conditions le point de vue de ses parents et il opère un tri dans les valeurs culturelles qui lui sont présentées. Les adultes, autrefois détenteurs du bien et du mal, perdent leur prestige. C'est ce que Matteson (1975) appelle "la chute des dieux". L'ensemble de ces recherches confirme donc l'hypothèse d'un déblocage du niveau conventionnel pendant l'adolescence.

On ne saurait passer sous silence le fait que d'autres recherches semblent, à première vue, affaiblir cette hypothèse. Elles laissent entrevoir qu'un nombre très important d'adolescents ne changent pas de façon significative et ne deviennent pas plus libéraux durant leurs années d'études collégiales. Matteson (1975) reconnaît lui-même qu'à la fin de leur adolescence une majorité de jeunes demeurent bloqués au niveau conventionnel. La recherche de Turiel (1969) indique que la plupart des Américains fonctionnent à la troisième étape du jugement moral; pour eux, la valeur morale est

toujours jugées en rapport au maintien de l'ordre social. De son côté Muuss (1975) fait état d'une recherche effectuée auprès d'un groupe d'adolescents de seize ans dont soixante pour cent auraient atteint le stade formel; seulement dix pour cent de ces derniers auraient accédé à la moralité postconventionnelle. De telles constatations plaident en faveur de la théorie de la continuité culturelle qui est mise en cause par les tenants du "fossé des générations" et de l'existence d'une "sous-culture des jeunes". La recherche de Friesen (1972) montre en effet que la plupart des indicateurs de valeurs des étudiants concernés sont directement reliés à leurs antécédents ethno-culturels; il n'existerait donc pas de "culture jeune" distincte de la culture des parents et il n'y aurait pas de difficultés majeures de communication entre générations. Dans le même sens, la recherche effectuée par Gustafson (1972) auprès d'un millier d'étudiants scandinaves révèle que la majorité d'entre eux épousent les valeurs conventionnelles de leur société. C'est d'ailleurs ce qui amène Coleman (1978) à remettre en cause les théories qui présentent l'adolescence comme une période de "Storm and Stress". S'appuyant sur une série de recherches empiriques, Coleman conclut que les bouleversements émotifs liés à la crise pubertaire ont été largement amplifiés; la difficulté de relation entre les adolescents et leurs parents a été exagérée; les conflits existants portent beaucoup plus sur des sujets mineurs (loisirs, sorties, horaires) que sur des valeurs fondamentales. Il y aurait donc continuité de valeurs entre les parents et les adolescents et la remise en question des valeurs parentales par les jeunes ne serait qu'un mythe créé et entretenu par la peur des adultes de voir leurs enfants prendre des distances par rapport à eux. Face à de telles divergences dans les études empiriques, nous pouvons conclure que le développement moral ne va pas de soi; entre la courbe idéale de croissance qui se dégage des théories étudiées et la croissance réelle il y a un décalage qui exige une explication.

Kohlberg constate qu'un individu peut avoir atteint un stade donné de son développement cognitif sans pour autant avoir atteint le stade parallèle de développement moral; les stades de développement moral ne peuvent donc être considérés comme le simple résultat de l'application des capacités cognitives à la sphère morale. Il émet l'hypothèse suivante:

> The empirical relations found are that a given logical stage is a necessary but not sufficient condition for the parallel moral stage (Kohlberg, 1977).

Il n'y a donc pas de parallélisme automatique, "même si le développement logique doit précéder le développement moral, cela ne signifie pas qu'un progrès de la pensée logique entraîne ipso facto un progrès dans le développement du jugement moral" (Samson, 1976). Dans une récente étude, Rowe et Marcia (1980) reformulent l'hypothèse générale de Kohlberg en tentant de vérifier le lien existant, d'une part, entre la pensée formelle et la moralité postconventionnelle et, d'autre part, entre la pensée formelle et l'identité achevée. Leur double prédiction, à savoir que la pensée est une condition nécessaire mais non suffisante du jugement moral postconventionnel et de l'identité achevée, semble être confirmée. Tout en reconnaissant que les limites de l'échantillonnage ne permettent pas une généralisation trop hative, ils concluent leur étude en affirmant qu'il s'agit là d'une hypothèse plausible qui a toutes les chances d'être vérifiée dans des recherches ultérieures. À partir de là une question se pose, question qui paraît essentielle à l'étude du développement moral de l'adolescent: comment se fait-il que les opérations formelles qui, de par leur nature, devraient normalement entraîner un déblocage du niveau conventionnel, ne produisent pas l'effet escompté? La réponse à cette question nous présente une autre dimension essentielle du développement moral.

3. Décentration sociale et développement moral

Rowe et Marcia analysent leurs résultats pour expliquer que la pensée formelle n'est pas une condition suffisante de l'identité achevée; ils en arrivent à la conclusion que "quelque chose" doit intervenir pour "catalyser" le développement cognitif dans la direction du développement psycho-social. Ils constatent en effet que certains sujets ne sont pas affectés par des événements susceptibles de déséquilibrer la structure du moi et de précipiter la crise d'identité; ils émettent l'hypothèse que cette imperméabilité des sujets aux événements perturbateurs vient d'une absence de perspective sociale ou plus précisément d'un manque d'application du stade logico-mathématique à la sphère sociale. Matteson (1975) émet la même hypothèse à propos du développement moral:

> The social environment plays an important role in whether or not students mature in their moral perspective [...] Moral development is a product not only of cognitive learning but also of social learning.

Le développement de la perspective sociale s'intercale donc en quelque sorte entre le développement cognitif et le développement moral:

> On peut parler d'une séquence horizontale composée des étapes suivantes: d'abord confirmation, à un certain stade, du développement de la pensée logique; cela permet l'atteinte d'un niveau particulier de perception sociale; peut ensuite survenir un développement parallèle dans le jugement moral (Samson, 1976).

Le développement cognitif n'influencerait donc le développement moral qu'en tant que facteur de "décentration sociale". Ce concept de "décentration sociale" (**role taking**) est mis en lumière en particulier par Flavell (1968), un des continuateurs américains de Piaget. La décentration sociale renvoie selon lui, à la connaissance relative aux pensées et aux comportements d'autrui. Elle consiste "à adopter temporairement le point de vue d'autrui, à en connaître les buts, les motivations, les comportements, à voir le moi et autrui avec les yeux d'autrui et à savoir qu'autrui, à son tour, peut prendre la perspective du moi". (Keller, 1976). Elle permet de répondre aux questions: "Qu'est-ce que l'autre voit? Qu'est-ce qu'il ressent? Qu'est-ce qu'il pense? Qu'est-ce qu'il a l'intention de faire? Comment est-il?" C'est grâce à la décentration sociale que le développement moral devient possible; c'est grâce à elle qu'une personne apprend à restructurer son propre schème moral en y incorporant ceux des autres (Kohlberg, 1969). Certaines recherches confirment cette hypothèse: Keasey (1971) montre que le stade de développement moral, dans la première adolescence, est positivement lié au fait qu'un individu est évalué par lui-même, par ses pairs et ses professeurs comme ayant un haut niveau de participation sociale et d'interaction dans les groupes de pairs. Selman (1971) constate que ceux qui sont engagés socialement et exposés à plus d'occasions de décentration sociale avancent plus rapidement que les autres à travers les stades de jugement moral. Costanzo (1973) constate également que l'aptitude à la décentration sociale est une précondition d'un progrès dans le développement moral. L'inefficacité de la pensée formelle dans la sphère morale vient donc du fait que l'adolescent n'a pas effectué une décentration sociale qui lui permette d'opposer sa propre perspective morale à celle d'autrui, d'accueillir cette dernière et de remodeler la sienne en conséquence. La crise de relativisme moral ne peut se déclencher; il demeure ancré dans une démarche assimilatrice qui lui fait interpréter la réalité sociale à partir de son propre schème moral. Les opinions multiples et divergentes de son entourage n'entrent pas comme telles dans son champ de vision; il n'est donc pas en mesure de "relativiser" la perspective morale qu'il a héritée de son éducation.

C'est bien ce que vient confirmer le modèle de Hogan (1973). Il montre comment le développement moral est fondé sur le rapport entre la "socialisation", qui est l'apprentissage des valeurs et des comportements préconisés par le milieu social, et l'empathie, qui est la capacité de comprendre le point de vue d'autrui; il souligne par là que l'apprentissage moral est à la fois assimilation des normes sociales et prise de recul par rapport à ces normes par l'ouverture aux perspectives d'autrui. En analysant les différentes modalités de cette interaction, Hogan définit quatre niveaux de développement moral: le niveau de la "moralité mûre" caractérisé par un haut niveau de socialisation et d'empathie (étapes cinq et six de Kohlberg); le niveau de "l'émancipation" caractérisé par un haut niveau d'empathie et un bas niveau de socialisation (qui pourrait correspondre à la quatrième étape et demie); le niveau de la "conformité rigide" caractérisé par un bas niveau d'empathie et un haut niveau de socialisation (étapes trois et quatre); et enfin le niveau "délinquant" où la déficience se manifeste tant dans le domaine de la socialisation que dans celui de l'empathie (étapes un et deux). L'empathie, sans laquelle le processus de décentration sociale ne saurait s'opérer, apparaît donc comme une condition nécessaire de la croissance morale: pour accéder au niveau de "moralité mûre", l'individu doit à la fois être en mesure de mener une vie sociale satisfaisante suivant les normes de sa culture et de remanier constamment ses propres schèmes moraux en demeurant accueillant à ceux d'autrui.

4. Affectivité et développement moral

Il semble bien que nous soyons de nouveau renvoyés à la même question: comment se fait-il que la pensée formelle n'amorce pas automatiquement le processus de décentration sociale? Qu'est-ce qui entrave son exercice quand il s'agit de l'appliquer à la sphère sociale? Qu'est-ce qui, en particulier, empêche la logique combinatoire de se déployer pour faire apparaître les multiples solutions possibles d'un problème social donné?

C'est ici que les théories cognitivistes achoppent parce qu'elles ne font pas assez attention à l'aspect émotif du développement moral. Elizabeth Simpson (1974, 1976) entend remédier à cette carence en préconisant une approche holistique qui met en relief le rôle de la dimension affective de la personnalité dans le développement moral. Elle propose une explication nouvelle à cette impuissance constatée de la pensée formelle à produire un effet de décentration sociale et un déblocage du niveau de moralité conventionnelle. Pour montrer que Kohlberg ignore la dimension affective de la moralité, elle en réfère à la recherche où il constate que les adolescents de villages ruraux ou de communautés

tribales n'atteignent généralement pas le niveau postconventionnel de développement moral; Kholberg donne comme raison le fait que ces cultures ne mettent pas l'accent sur la démocratie. Simpson récuse cette interprétation trop exclusivement cognitiviste en proposant une autre explication possible: selon elle, les sociétés traditionnelles et préindustrielles n'utilisent pas les moyens appropriés pour satisfaire les besoins fondamentaux des individus, ce qui a pour résultat de restreindre leur motivation pour un développement moral de niveau plus élevé.

Rompant avec la perspective habituelle qui se borne à établir un parallélisme entre les étapes de Piaget et celles de Kohlberg, elle propose un nouveau parallélisme entre la hiérarchie des besoins de Maslow et les étapes de Kohlberg. Le tableau suivant montre le lien qu'elle établit entre les six étapes de Kohlberg et les six niveaux de besoins de Maslow:

TABLEAU N° VI.

PARALLÉLISME ENTRE LA HIÉRARCHIE DES BESOINS DE MASLOW ET LES ÉTAPES DE KOHLBERG

Kohlberg Motifs de moralité	Maslow Hiérarchie des besoins
1. Peur de la punition	1. Besoins physiologiques
2. Pragmatisme égocentrique qui exclut la gratuité	2. Besoin de sécurité
3. Bonne concordance interpersonnelle	3. Besoin d'appartenance et d'amour
4. Respect de la loi et de l'ordre	4. Besoin d'estime
5. Respect des droits individuels et des droits de la société	5. Besoin d'estime de soi qui naît du sentiment de sa compétence
6. Prise de conscience de valeurs qui transcendent les motifs précédents.	6. Besoin d'actualisation de soi.

Pour Simpson, il ne s'agit pas là d'un simple parallélisme; une interaction s'établit entre les niveaux de besoins et les étapes du développement moral. Si les adolescents sont aux prises avec des besoins qui ne sont pas comblés, ils ne pourront atteindre un haut niveau de développement moral, quel

que soit leur niveau cognitif. Si, par exemple, ils ne peuvent dépasser leurs besoins de sécurité, d'appartenance ou d'estime d'autrui, il leur sera bien difficile, voire impossible, d'atteindre un degré de décentration sociale qui leur permette d'accéder au niveau postconventionnel. Les besoins représentent donc une force importance qui peut ralentir, bloquer ou activer le développement moral. En voulant vérifier elle-même son hypothèse auprès de cinquante étudiants du secondaire, Simpson constate qu'il existe une corrélation entre l'intensité des besoins d'appartenance et d'estime d'autrui et un niveau moins élevé de développement moral. Par contraste, un niveau élevé d'estime de soi est positivement lié à un plus haut niveau de développement moral.

De son côté, Hoffman (1975) fait une constatation qui vient confirmer l'hypothèse de Simpson en ce qui concerne le développement de l'altruisme; il reconnait qu'il existe une relation positive entre le comportement altruiste et la sécurité émotionnelle. Il conclut que les individus qui sont trop préoccupés par leurs propres besoins non satisfaits ne peuvent être attentifs aux besoins d'autrui. Sa théorie du développement de l'altruisme montre bien le lien étroit qui s'établit entre la dimension cognitive et la dimension affective de la personnalité: si un individu, ayant atteint un niveau de développement cognitif qui devrait normalement permettre la décentration sociale, demeure insensible aux perspectives d'autrui, c'est parce que ses besoins non comblés constituent une entrave qui empêche l'application de ses opérations mentales à la sphère sociale et retarde du même coup son développement moral. La recherche clinique de Selman (1976) l'amène aussi à la conclusion qu'un faible niveau d'estime de soi est à la fois cause et effet d'un retard dans la croissance morale. Enfin Bronfenbrenner (Garbarino et Bronfenbrenner, 1976) cherche à savoir quelle est la stimulation sociale requise pour permettre à un adolescent de débloquer d'une attitude conventionnelle pour être en mesure d'élaborer son propre système de valeurs; il évoque lui aussi l'idée de sécurité. Sans le support social qui lui apporte un sentiment de sécurité, l'adolescent ne peut affronter des dissonances d'opinions génératrices de tension et d'anxiété et il est incapable d'appliquer ses capacités cognitives au domaine moral. C'est d'ailleurs ce qui fait affirmer à Bronfenbrenner qu'un milieu culturel "anomique" ne peut être agent de développement moral. C'est en se basant sur cette nécessaire sécurité que Sutter et Luccioni (1968, pp. 11 et 12) proposent de remédier au "syndrome de carence d'autorité" pendant l'enfance pour que la croissance morale de l'adolescent puisse se produire: "En ordonnant la vie de l'enfant, en filtrant les appels et les pressions du milieu, en endiguant l'anarchisme de ses impulsions, l'éducateur crée à la fois

un effet de support et un effet d'encadrement. L'enfant est non seulement sécurisé contre les angoisses et les vertiges mais encore activement situé dans un monde à sa mesure, tandis que son moi naissant reçoit une certaine consistance et une certaine tenue, sans doute encore extérieure et impersonnelle, mais aussi nécessaire à l'édification de l'authentique personnalité que les échaffaudages et les coffrages le sont à la construction d'une maison". Enfin, toute étude sur l'influence de l'affectivité sur le développement moral ne saurait passer sous silence la recherche de Gilligan (1976). Ce dernier montre à quel point une culpabilité inconsciente liée à un sur-moi rigide peut peser sur le développement moral de l'adolescent. Une telle culpabilité constitue en effet un frein puissant qui peut retarder ou bloquer l'accès au niveau postconventionnel de moralité: toute remise en cause des normes établies entraîne un haut niveau d'anxiété qui ne peut être abaissé que par une intensification de l'attitude de conformité.

De l'ensemble de cette réflexion sur les conditions du développement moral, nous pouvons conclure que, si l'on constate une absence de parallélisme entre le niveau cognitif de l'adolescent et son niveau moral, c'est parce que la pensée formelle, qui devrait normalement permettre l'accès au niveau postconventionnel, ne s'applique pas automatiquement à la sphère morale. Il lui faut d'abord produire un effet de décentration sociale qui entraîne la crise de relativisme moral. Cet effet de décentration sociale ne va pas lui non plus de soi. Il peut être entravé dans son déploiement par des besoins insatisfaits ou un état de culpabilité qui empêchent l'individu de débloquer de sa propre perspective et de sa propre interprétation de la réalité sociale pour se confronter à celles des autres.

Cette étude des conditions du développement moral de l'adolescent débouche évidemment sur des perspectives éducatives. Miller (1978) note très justement à ce sujet que l'on assume trop souvent, sans vérification suffisante, que les adolescents se situent d'emblée aux stades de la pensée formelle et du jugement moral postconventionnel. On les traite en conséquence et on leur présente un matériel de réflexion qui ne correspond pas à leurs capacités réelles et qui retarde leur croissance plutôt que de la stimuler. Nous constatons en effet qu'il existe, et cela dans la majorité des cas si l'on en croit certaines statistiques, un décalage entre les capacités cognitives, qui selon la théorie de Piaget se déploient normalement à cet âge, et le niveau de développement moral effectivement atteint. Cette constatation souligne l'urgence d'une éducation morale adaptée à la période de l'adolescence.

Il ressort en effet de l'analyse précédente que l'éducation doit remédier aux carences constatées en ce qui concerne la difficulté de décentration sociale et le manque de satisfaction des besoins; sinon, l'adolescent, quel que soit son niveau cognitif, risque fort de demeurer bloqué au stade conventionnel, dans une attitude de conformité aux valeurs de son milieu socio-culturel. Il aura alors bien du mal à affronter les défis d'une vie adulte qui se déroule dans une société de plus en plus pluraliste. La pression des événements le confrontera ultérieurement à cette crise de croissance morale dont il aura fait l'économie pendant son adolescence. Mise en relief aujourd'hui par les recherches sur la vie adulte, cette "crise du milieu de la vie", occasionnerait sans doute moins de conflits si le recul par rapport aux valeurs culturelles avait pu s'opérer au moment où elle aurait normalement dû se produire. Les

éducateurs ont donc la tâche importante d'aider les jeunes à pénaliser cette croissance morale qui devrait caractériser l'adolescence.

1. Trois modèles d'éducation morale

En tentant de définir les orientations de cette éducation morale, Kohlberg (1972) dégage trois grands courants. Le premier est dominé par la préoccupation de transmettre aux jeunes les règles morales de la société en leur enseignant ces règles, en suscitant l'imitation du modèle adulte, en recourant à la récompense et à la punition. Qualifié de "romantique" le second est caractérisé par le souci de se centrer sur l'enfant dans le but de développer son modèle intérieur en créant un environnement permissif et sans conflits. Le troisième, qu'il appelle "modèle de développement", se centre sur les différentes étapes de la croissance morale et attribue à l'éducateur la mission de promouvoir le passage d'un stade à l'autre. Ces trois stratégies éducatives s'inspirent évidemment des principales théories du développement moral présentées dans le premier chapitre de cette partie; il est important d'analyser ici les conséquences de chacune d'elles sur le développement moral de l'adolescent.

Le premier modèle d'éducation morale se présente, dans la pédagogie traditionnelle, par un enseignement de la morale renforcé par la présentation d'exemples concrets qui montrent comment le comportement vertueux est récompensé et par l'emploi du système récompense-punition pour obtenir les comportements désirés. Il se présente plus récemment dans le "behaviorism moral" fondé sur les principes du renforcement et de l'imitation. Ce modèle offre évidemment l'avantage de favoriser l'adaptation de l'enfant à son milieu social et de lui proposer des valeurs clairement définies qui aident à la structuration de sa personnalité. Il met l'accent sur le conditionnement culturel qui permet à l'enfant un premier accès à la vie morale. Mais, même s'il préconise le passage progressif d'un contrôle externe à un auto-contrôle par intériorisation des valeurs morales, il ne favorise pas chez l'adolescent, au moment où ses capacités cognitives la rendent possible, une prise de distance par rapport aux valeurs de son milieu. Le jeune risque alors de demeurer un débiteur des valeurs de sa culture, même s'il est parvenu à les faire siennes; il est un héritier qui n'a pas eu la possibilité de vérifier le bien-fondé de son héritage ni, à plus forte raison, de le reconstruire; il demeure donc, par le fait même, un serviteur de la loi et de l'ordre dépourvu de capacité critique. Le stade du relativisme moral, étape indispensable pour accéder au niveau postconventionnel de moralité, n'a pu être franchi. C'est sans doute la raison pour

laquelle un nombre important d'adultes ne dépassent pas le dernier stade conventionnel, celui de la loi et de l'ordre.

Le deuxième modèle se traduit dans une "éducation négative" qui, à la limite, en vient à considérer la culture comme un cadeau empoisonné parce qu'elle enserre le psychisme de l'enfant dans le carcan de ses normes. Les interventions de l'adulte sont vues comme une entrave au développement spontané de l'enfant. Nous retrouvons là les perspectives de Rousseau (1958) qui demande "de ne pas contrarier les opérations de la nature" et pour qui "ne rien faire est déjà un prodige d'éducation". Pour Montessori (1931), la personnalité didactisée de l'enfant, "celle de l'adaptation forcée" doit céder la place à la personnalité spontanée qui lui est nettement supérieure, le rôle de l'éducateur consistant d'abord à empêcher que des facteurs extérieurs n'entravent l'expression de cette spontanéité. Ce modèle s'est exprimé plus récemment dans le courant de la pédagogie "non directive" née de la transposition dans le champ éducatif du concept de "non-directivité", émis par Rogers, qui renforce la perspective pédocentrique et attire l'attention sur les risques inhérents au processus de transmission des valeurs (Artaud, 1982).

Inspirés de ces derniers modèles, les éducateurs sont devenus de plus en plus hésitants devant les valeurs à transmettre; pour reprendre l'expression de Toffler, ils "se sont esquivés" devant l'une de leurs tâches essentielles:

> Alors que les ondes de choc de la révolution industrielle ont démantelé l'ancien édifice des valeurs et que les conditions nouvelles demandaient une nouvelle hiérarchie des valeurs, les éducateurs se sont esquivés. En réaction contre l'éducation cléricale, enseigner les faits pour laisser l'élève penser ce qu'il veut est devenu le comble de la vertu progressiste. Le relativisme culturel et un semblant de neutralité scientifique ont remplacé l'insistance sur les valeurs traditionnelles. L'éducation a gardé la notion de formation de la personnalité mais les éducateurs ont rejeté l'idée d'inculquer des valeurs sous prétexte qu'ils n'avaient pas qualité pour cela (Toffler, 1971).

Les conséquences néfastes de cette esquive des éducateurs sont analysées dans un document du ministère de l'Éducation du Québec (Naud et Morin, 1978) qui montre comment ce souci de promouvoir à tout prix la liberté de l'élève aboutit paradoxalement à une érosion de la notion de liberté. En effet, une fois la notion de liberté vidée de son contenu d'obligation et de responsabilité, l'enfant est à la

merci de ses pulsions incontrôlées et des sollicitations de son milieu. À la différence du modèle précédent, ce modèle encourage le relativisme moral chez l'adolescent mais ne lui donne pas la possibilité de le dépasser. Le jeune risque alors de prendre ses propres désirs pour seul critère de la moralité de ses actes. Il régresse au deuxième stade de moralité préconventionnelle ou, par besoin de sécurité, il se fixe au stade de la loi et de l'ordre sans pouvoir accéder à une vie morale responsable. Les recherches de Sutter et de Luccioni (1968) sur "le syndrome de carence d'autorité en éducation" montrent éloquemment que ce risque n'est pas illusoire.

Le troisième modèle éducatif qui s'inspire des théories "interactionnistes" du développement moral entend remédier aux carences des deux précédents modèles. Il tient pour acquis le fait que l'enfant grandit en intériorisant la culture et donc que la transmission des valeurs est indispensable à la structuration de sa personnalité et fait partie intégrante de l'acte éducatif. L'éducateur a donc pour tâche essentielle de transmettre des valeurs à l'enfant et d'amener ce dernier à les faire siennes. C'est ce qui est impliqué dans le concept de morale hétéronome de Piaget et dans les niveaux de moralité préconventionnelle et conventionnelle de Kohlberg. Ce troisième modèle reconnaît en même temps que l'enfant développe progressivement des capacités qui vont lui permettre de prendre un recul critique par rapport aux valeurs transmises, d'en saisir la relativité et d'élaborer son propre système de valeurs. Dans ce modèle, le stade du relativisme moral est considéré comme une étape essentielle du développement moral mais qui doit être dépassée. Rendu possible par la pensée formelle et son effet de décentration sociale, le niveau postconventionnel est en effet caractérisé par un accès à des références morales stables et universelles à partir desquelles l'individu est en mesure de reformuler les valeurs de sa culture. Ce modèle ne se limite donc pas à préconiser une intériorisation des valeurs transmises; il ouvre la voie à la reformulation de ces valeurs et à cette autonomie morale que Piaget assigne comme but principal à l'éducation:

> Le but principal de l'éducation est de créer des individus qui soient capables de faire des choses nouvelles et pas simplement de refaire ce que les générations précédentes ont fait, des individus créatifs, inventifs et découvreurs. Le second but de l'éducation est de former des esprits critiques qui puissent vérifier et pas seulement prendre pour acquis ce qui leur est présenté (cité par Pulaski, 1971).

IMPLICATIONS ÉDUCATIVES

C'est en nous inspirant de ce modèle que nous allons maintenant dégager les orientations d'une éducation morale pendant la période de l'adolescence.

2. L'éducation morale de l'adolescent

La première constatation qui s'impose c'est que la croissance morale de l'adolescent dépend étroitement de la manière dont il a franchi les étapes antérieures de son développement moral. Les stades de son développement se succèdent dans un ordre séquentiel: c'est une constante de la psychologie génétique qu'on ne peut faire l'économie d'un stade et qu'un stade mal franchi risque d'hypothéquer tout le développement ultérieur. Par exemple, si l'enfant, pendant les premières étapes de sa croissance, n'a pas la possibilité d'en référer à des valeurs stables et définies, il ne peut donner une première forme à son moi, ni opérer une première hiérarchisation de ses désirs ni s'adapter à la réalité. Il risque alors de demeurer à la merci de pulsions qui se déploient de manière anarchique et dont la réviviscence constitue une entrave à son progrès moral. Si ses besoins de sécurité, d'appartenance et de considération sociale ne sont pas suffisamment satisfaits, ils constituent autant de forces régressives qui font obstacle à son progrès vers une morale autonome. Si l'autoritarisme exagéré de ses parents entraîne la formation d'un sur-moi rigide, source permanente de culpabilité et d'anxiété, il aura bien du mal à se défaire d'une attitude conventionnelle de dépendance envers les valeurs de son milieu; toute remise en question de ses valeurs provoquera un état d'insécurité intolérable. Ces trois exemples montrent qu'une éducation morale déficiente, qui ne permet pas à l'enfant de franchir l'étape correspondant à son niveau de développement, peut entraîner un blocage à une étape antérieure de moralité, quel que soit le niveau de capacités cognitives qu'il a atteint.

Cela souligne en particulier l'influence prépondérante du climat familial sur le développement moral de l'enfant et de l'adolescent. Selon Suppes (1971), il ne peut y avoir d'apprentissage moral lorsque l'enfant n'a pas de relation émotive significative avec un adulte. Hoffman (1975) montre que le rôle des parents peut être envisagé sous trois angles différents: ils proposent des modèles à imiter; ils utilisent certaines techniques éducatives pour encourager les comportements désirables; et ils entretiennent avec l'enfant des relations affectives gratifiantes qui lui procurent une sécurité émotionnelle suffisante et qui le rendent plus réceptif. Dans une recherche auprès d'enfants des cinquième et septième années de la classe moyenne et de leurs parents, il examine l'hypothèse selon laquelle la différence d'orientation morale des enfants est due à une différence dans les modèles affectifs et

disciplinaires des parents. Dans une autre étude (1967), il montre que les enfants atteignent un niveau moral plus élevé dans les familles où les parents encouragent le dialogue sur les problèmes moraux et font appel aux capacités cognitives de l'enfant pour l'amener à comprendre une situation. Cette technique éducative s'avère plus efficace que celle qui est fondée sur l'affirmation du pouvoir et le retrait de l'affection. Dans une étude empirique sur les effets de la relation parents-enfants sur le développement moral de l'enfant, Hower et Edwards (1976) montrent que l'acceptation par les parents est un prérequis de l'acquisition de l'empathie par l'enfant. Les parents qui manifestent un haut degré d'acceptation et un faible niveau de contrôle semblent être les plus promoteurs du développement moral de l'adolescent. Le contrôle nécessaire à la formation du caractère moral du jeune enfant devient nuisible pendant l'adolescence s'il est maintenu au même niveau. Ces conclusions sont confirmées par les recherches qui examinent le lien entre l'autoritarisme des parents et le faible niveau d'autonomie des adolescents (Kandel et Lesser, 1969; Hill et Steinberg, 1976). Baumrind (1971) en arrive à la même conclusion lorsqu'elle compare trois styles d'éducation familiale: le style autoritaire, le style laisser-aller et le style dans lequel les parents veulent promouvoir l'indépendance tout en assurant le contrôle. Elle constate que c'est ce dernier qui développe le mieux la compétence sociale de l'adolescent. Il se dégage de l'ensemble de ces recherches que les facteurs les plus favorables au développement de la décentration sociale sont les suivants: les relations gratifiantes entre adultes et enfants; les comportements altruistes des adultes; la verbalisation par les adultes de leurs propres sentiments et de leurs préoccupations pour les problèmes sociaux; l'encouragement pour les enfants à s'imaginer à la place d'autrui; le "feedback" correctif et les renforcements. Vandenplas-Holper (1979) conclut que:

> L'adulte qui favorise le développement moral de l'enfant est une personne affectueuse, centrée sur l'enfant mais qui, à l'encontre d'une pédagogie non directive mal comprise, propose des consignes et des exigences morales qui lui permettent de cheminer vers l'autonomie (p. 149).

Débordant le cadre de la relation parents-enfants, un certain nombre de recherches sont axées directement sur la théorie piagétienne selon laquelle le progrès est engendré par un conflit générateur de déséquilibre de la structure cognitive; l'adaptation à ce déséquilibre s'opérerait par une réorganisation de la structure. Si, par exemple, un adolescent se trouve confronté à une nouvelle expérience qui

ne cadre pas avec ses conceptions du moment, il doit résoudre le conflit qui vient de naître en élaborant une nouvelle structure qui puisse englober la nouvelle expérience. Appliquant cette théorie au développement moral, Kohlberg affirme que le progrès, ou le passage d'une étape à l'autre, est lié à une réorganisation et à une restructuration des modes de pensée morale antérieurs. C'est également ce que fait Turiel (1973) lorsqu'il propose un modèle de transition d'un stade à l'autre basé sur une reformulation du processus de l'équilibration: le sujet perçoit la réalité sociale à travers ses structures, mais, comme certains éléments lui font reconnaître que ces dernières sont inadéquates, il construit un nouveau mode d'appréhension qui entre en conflit avec le précédent; il essaie alors de subordonner son mode d'appréhension antérieur au nouveau et il y parvient après une période de transition.

Pour favoriser le progrès moral de l'adolescent, il est donc important de provoquer un déséquilibre. Le fait, par exemple, de demander à des groupes de pairs de prendre des décisions en commun entraîne des conflits liés aux opinions et intérêts divergents des personnes impliquées. Si ces divergences peuvent être librement mises à jour, l'adolescent constate que ses schèmes moraux sont inadéquats pour résoudre de tels conflits; il doit donc restructurer ses schèmes. Cela peut se produire à l'intérieur même d'une salle de classe lorsque les étudiants sont invités à prendre des décisions en ce qui concerne le règlement et la discipline. C'est dans cette même perspective que Kohlberg (1969) propose sa méthode des "dilemmes moraux" qui ont pour but de créer chez l'adolescent une insatisfaction face à son concept de bien et de mal, en l'exposant à des situations qui présentent des conflits moraux sans qu'une solution définie ne lui soit proposée. Turiel (1966) vérifie l'hypothèse selon laquelle la confrontation à des arguments opposés engendre un conflit cognitif source de déséquilibre dans la structure morale existante. Il constate que 50 pour cent des sujets de son groupe expérimental franchissent un stade de développement moral et que dix pour cent en franchissent deux. Pendant la même période, dix pour cent seulement des sujets du groupe-contrôle franchissent un stade. Et la vérification qui suit révèle qu'il ne s'agit pas d'une modification transitoire mais d'une structure permanente.

De telles constatations mettent en lumière l'influence globale du milieu de vie de l'adolescent sur son développement moral. Nous pouvons affirmer que, si le développement moral des jeunes évolue à des rythmes différents, cela peut être dû en partie au fait que le milieu offre des occasions plus ou moins nombreuses de conflits et de décentration sociale. La théorie de la "relativité culturelle" de

IMPLICATIONS ÉDUCATIVES

Bronfenbrenner montre comment le développement moral de l'adolescent est le résultat d'une interaction entre ses capacités et ses motivations d'une part et les caractéristiques particulières de sa culture d'autre part, soulignant ainsi l'importance primordiale qui revient au cadre socio-culturel et socio-politique. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Garbarino, 1976) distingue en effet trois niveaux de développement moral qui sont identiques pour tous les jeunes de toutes les cultures: le niveau de la morale "hédoniste" fondés sur la recherche du plaisir; s'il se prolonge à l'adolescence, cet hédonisme crée une situation pathologique; le niveau du "système des agents sociaux" où les agents sociaux constituent la référence pour évaluer la moralité des actes; et enfin le niveau "des valeurs et des idées", où la moralité est gouvernée par des valeurs et des principes. Pour atteindre ce troisième niveau, les jeunes ont besoin de l'influence d'agents sociaux qui, en leur offrant des perspectives différentes et même divergentes, suscitent des conflits générateurs de progrès moral. Bronfenbrenner distingue trois types de cadres sociaux qui exerçent chacun une influence différente sur le développement moral de l'adolescent: le cadre social "monolithique" où les institutions et les agents sociaux s'organisent autour d'un seul ensemble de buts et de principes; nous y retrouvons les composantes de la société basée sur la "détermination traditionnelle" de Riesman (1964); le cadre social "anomique" où les agents sociaux proposent des idéologies divergentes sans qu'il n'existe aucune cohérence normative et institutionnelle; et enfin le cadre social "pluraliste" où les agents sociaux et les institutions représentent des attentes différentes qui engendrent des conflits intergroupes, ces conflits étant cependant soumis à un engagement commun envers un ordre social déterminé. Le cadre monolithique, par son absence de conflits, ne favorise pas le passage du second au troisième niveau de moralité. Le cadre anomique, de par son manque de régulation sociale, intensifie le relativisme moral et risque d'engendrer la situation pathologique d'arrêt au premier niveau. C'est finalement le cadre pluraliste qui favorise le mieux l'accès de l'adolescent au troisième niveau de moralité. Rowe et Marcia (1980) aboutissent à la même conclusion à la fin de leur étude sur le lien entre la pensée formelle et l'identité achevée: ils constatent qu'une culture qui ne provoque pas de conflits maintient l'adolescent dans un état de forclusion et ne lui permet pas d'entrer dans la phase du moratorium qui est l'étape nécéssaire à la construction de son identité.

L'éducation morale ne peut donc se réduire à un acte de transmission des valeurs culturelles comme cela se passe dans un cadre social monolithique et un milieu familial autoritaire, ni maintenir

l'adolescent au stade du relativisme moral sans l'aider à redécouvrir des valeurs stables et universelles, comme c'est le cas dans un cadre social anomique et un milieu familial où règne le laisser-aller. Cette éducation, pour reprendre l'expression d'Ardoino est à la fois "recherche d'intégration sociale et habilitation du pouvoir de contestation ... médiation difficile et toujours à refaire entre le déterminisme de l'histoire culturelle et l'invention d'un projet personnel" (Actes du quatrième congrès, 1976).

Ce sont finalement les trois besoins fondamentaux de l'adolescent, tels qu'ils apparaissent dans le développement du jugement moral, qui doivent guider les comportements de l'adulte. Reconnaissons d'abord que l'adolescent a besoin des repères extérieurs que représentent pour lui les valeurs de sa culture pour pouvoir se livrer avec une sécurité suffisante aux tâtonnements de sa recherche d'identité, à un moment où son image de lui-même est trop inconsistante pour pouvoir constituer un repère intérieur. Même si ces repères extérieurs vont éventuellement devenir pour lui des cibles, ils n'en forment pas moins un cadre qui lui permet d'assumer les risques de sa croissance; ils sont pour lui un havre où il peut se replier après des expériences qui pourraient s'avérer destructrices. L'éducateur doit donc maintenir fermement certaines exigences inspirées par ses propres valeurs s'il veut promouvoir la croissance morale de l'adolescent. Mais, s'il s'en tient là, il risque fort de vouloir plus ou moins consciemment modeler l'adolescent à son image; il peut se raidir devant la contestation qui s'amorce, culpabilisant ainsi un mouvement intérieur qui exprime un besoin essentiel de la croissance ou le transformant en rébellion stérile.

L'éducateur doit en même temps permettre à l'adolescent de déterminer lui-même si la règle de vie qu'on lui propose a vraiment du sens pour lui. Que signifierait en effet pour un jeune une valeur qui serait uniquement fondée sur l'autorité de l'adulte et qui n'aurait pu s'enraciner dans sa propre expérience? Que vaudraient ces solutions toutes faites qui n'auraient pas été redécouvertes par lui comme des solutions satisfaisantes à ce problème de la concilliation de ses nouveaux besoins à une réalité qu'il commence à entrevoir sous un jour nouveau? Mais si l'adulte s'en tient là, s'il laisse seulement à l'adolescent la marge de liberté nécessaire à la vérification des valeurs transmises, il risque de retomber dans un autre piège qui n'est plus celui de l'autoritarisme mais de la manipulation: il invite le jeune à réfléchir sur sa propre expérience mais dans l'espoir secret de le voir, au bout du chemin, redécouvrir sous une forme qu'il croit achevée et immuable son propre système de valeurs.

C'est pour cela que le troisième besoin, celui qui conduit le jeune à relativiser puis à reformuler les valeurs de sa culture, doit être rencontré. Car, de même que l'accès à la pensée opératoire concrète déclenche chez l'enfant un besoin de vérification, l'accès à la pensée formelle déclenche chez l'adolescent un besoin de reformulation des valeurs. Les identifications de l'enfance ne répondant plus aux aspirations nouvelles qui se font jour, l'adolescent est à la recherche d'autres modèles qui lui permettent de donner une forme nouvelle aux valeurs qui lui ont été transmises et qu'il a intériorisées. Il se sent trop à l'étroit dans l'image de lui-même qui a été délimitée en référence aux valeurs de ses parents et de son entourage. Ces valeurs, qui l'ont aidé à grandir et dont il a pu vérifier le bien-fondé, lui apparaissent comme des cadres trop rigides dans lesquels il ne peut se mouvoir à l'aise. Les solutions proposées ne laissent pas assez de place à l'expression de ses besoins nouveaux et de toutes les possibilités qu'il ressent à l'intérieur de lui. Il a envie de transgresser des interdits qui lui apparaissent comme des contraintes arbitraires, de sauter la clôture pour vivre de nouvelles expériences qui vont lui révéler de nouveaux aspects de lui-même. Il peut le faire, car il n'est plus, comme dans le stade précédent, enfermé dans le cadre de son expérience concrète du moment; il vient d'acquérir la capacité de s'en dégager et d'élaborer des hypothèses qui lui permettent d'explorer d'autres solutions possibles et d'expérimenter d'autres modes d'existence.

Pour être en mesure de répondre à ce besoin de reformulation des valeurs, l'adulte doit accepter de modifier son attitude face à ses propres valeurs. Dans le cadre social monolithique où il se considère comme la norme et le modèle auquel le jeune doit se conformer, ce besoin ne peut être rencontré car il est considéré comme une contestation dangereuse pour l'ordre social. Mais, à mesure que la société devient pluraliste et que les valeurs traditionnelles n'ont plus la même stabilité, l'adulte qui a déterminé son image de lui-même en référence à ces valeurs se trouve lui-même confronté à une crise de croissance. Il adoptera des attitudes très différentes face au développement moral de l'adolescent, selon qu'il assume ou non cette crise qui entraîne une remise en question de ses propres valeurs (Artaud, 1982). Il peut en effet adopter l'une des trois attitudes qui fondent les trois types de climat éducatif décrits par Baumrind (1971). Si, par peur des remises en question qu'il sent s'amorcer en lui, il se durcit sur son système de valeurs, il tentera de l'imposer à l'enfant par voie autoritaire "renforçant ainsi en lui-même les interdictions d'autrefois". (Mendel, 1971, p. 192). Si, comme cela se produit fréquemment aujourd'hui, il s'oriente vers une permissivité qui voisine le laisser-aller, c'est parce qu'il est devenu

incertain des valeurs qui lui ont été transmises et qu'il n'a pas le courage de les redéfinir à partir de sa propre expérience. La démission devant les responsabilités éducatives n'est ici que le reflet d'une démission devant la tâche de redéfinition de soi-même. C'est seulement s'il consent à assumer les conséquences de sa crise de croissance qu'il peut être en mesure de guider le développement moral de l'adolescent sans imposer à ce dernier le carcan de son propre modèle. Il ne peut en effet vraiment respecter le besoin qu'a l'adolescent d'interroger ses valeurs qu'à partir du moment où il consent lui-même à reformuler les siennes. Tant qu'il n'aura pas fait cette démarche, il aura bien du mal à permettre à l'adolescent de le faire.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Abel, Harold et Ruby Gingles, "Identifying Problems of Adolescent Girls", dans **Journal of Educational Research**, 58, 389-392, 1965.

Acheson, R.M., "Maturation of the Skeleton" dans **Human Development**, Philadelphie, W.B. Saunders Co., 1966.

Actes du 4 ième Congrès international des sciences de l'éducation, Paris, EPI, 1976.

Adams, J.F., "Adolescent Personal Problems as a Function of Age and Sex", dans **Journal of Genetic Psychology**, 104, 207-214, 1964.

Adams, J.F., **Understanding Adolescence, Current Developments in Adolescent Psychology**, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1973.

Adelson, J., "The Political Imagination of the Young Adolescent", dans J, Kagan et R. Coles, éds., **12 to 16: Early Adolescence**, New York, W.W. Norton and Co., Inc., 1972.

Adelson, J. **Handbook of Adolescent Psychology**, New York, John Wiley, 1980.

Adelson J. et R.P. O'Neil, "Grow of Political Ideas in Adolescence: the Sense of Community", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 4, 295-306, 1966.

Adelson, J., B. Green et R.P. O'Neil, "The Growth of the Idea of Law in Adolescence", dans **Developmental Psychology**, 1, 327-332, 1969.

Alexander, William et al., **The Emergent Middle School**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Anderson, Gary J., "Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning", dans **American Educational Research Journal**, 7, 135-379, 1939.

Anderson, J.R., "The Limitations of Infant and Preschool Tests in the Measurement of Intelligence", dans **"Journal of Psychology**, 8, 351-379, 1939.

Anderson, John E., "A Long Term Predictive Study of Children and Young People (2,400), Ages 9 to 17 Living in Nobles County, Minn.", dans Raymond G. Kuhlen et George G. Thompson, éds., **Psychological Studies of Human Development**, 2e éd., New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 559-574, 1963.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, L.D., "The Predictive Accuracy of Infancy Tests in Relation to Intelligence at five years", dans **Child Development**, 10, 203-212, 1939.

Anderson, R.E., "Where's Dad? Paternal Deprivation and Delinquency", dans **Archives of General Psychiatry**, 18, 641-649, 1968.

Angelino, H., J. Dollins et D. Mech, "Trends in the Fears and Worries of School Children as Related to Socioeconomic Status and Age", dans **Journal of Genetic Psychology**, 89, 263-270, 1956.

Angelino, W. et Charles Shedd, "Shifts in the Content of Fears and Worries Relative to Chronological Age", dans **Proceedings from Oklahoma Academy of Science**, 34, 180-186, 1953.

Auguelov, G.A., "Studies on the Development of Signs of Puberty in a Group of Adolescents from Sophia 1961-1968 and the Effects of Puberty on Body Growth", dans **Comptes rendus de l'Association des anatomistes**, 146, 400-404, 1971.

Auguelov, G., K. Kotychev et D. Djerov, "Growth Rhythms and Proportional Changes in Youth (Children and Adolescents from 10-17 Years)", dans **Comptes rendus de l'Association des anatomistes**, 146, 405-408, 1971.

Artaud, G., "La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives", dans **Revue des sciences de l'éducation**, VIII, 3, 463-479, 1982.

Artaud, G., "Le concept de non-directivité en éducation, son apport et ses limites", dans **Canadian Journal of Education**, VII, 4, 14-36, 1982.

Aschoff, J., H. Giedke, H. Poppel et R. Wever, "The Influence of Sleep-Interruption and of Sleep-Deprivation on Circadian Rhythms in Human Performances", dans W.P. Colquhoun, éd., **Aspects of Human Efficiency: Diurnal Rhythm and Loss of Sleep**, London, The English Universities Press, 135-150, 1972.

Aubenque, M., "Note Documentaire sur la Statistique des tailles des tudiants au cours de ces dernières années", dans **Byotypologie**, 18, 202-214, 1957.

August, G.D., M.M. Grumback et S.L. Kaplan, "Hormonal Changes in Puberty. III. Correlation of Plasma Testosterone, LH, FSH, Testicular Size, and Bone Age with Male Pubertal Development", dans **Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism**, 34, 319-326, 1972.

BIBLIOGRAPHIE

Ausubel, D., **Theory and Problems of Adolescent Development**, New York, Grune and Stratton, 1954.

Ausubel, David P., **Theory and Problems of Child Development**, 2e éd., New York, Grune and Stratton, 1972.

Ausubel, D. et P. Ausubel, "Ego Development Among Segregated Negro Children", dans H.A. Passow, éd., **Education in Depressed Areas,** New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1963.

Ausubel, D. et E.V. Sullivan, **Theory and Problems of Child Development**, New York, Grune and Stratton, 1970.

Ausubel D., R. Montemayor, et P. Svajian. **Theory and Problems of Adolescent Development**, New York, Grune & Stratton, 1977.

Bachman, J.G., **Youth in Transition**, Vol. 2, "The impact of Family Background and Intelligence on Tenth-Grade Boys", Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan, 1970.

Bachman, J.G., S. Green et I. Wirtanan, **Youth in Transition, Vol. 3, Dropping Out, Problem or Sympton, ibid.**, 1971.

Bachman, J.G., S. Green et I. Wirtanan, **Dropping Out, Problem or Symptom**, Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan, 1972.

Backstroin, L. et R.-L. Kantero, "II. Cross-Sectional Studies of Height and Weight in Finnish Children Aged from Birth to 20 Years", dans **Acta Paediatrica Scandinavica Supplement**, 220, 9-12, 1973.

Baddeley, A.D., J. Hatter, E. Scott et A. Snashall, "Memory and Time of Day", dans **British Journal of Psychology**, 22, 605-609, 1970.

Baer, Donald M. et John Wright, "Development Psychology", dans **Annual Review of Psychology**, 24, 68-82, 1974.

Balinsky, B.I., **An Introduction to Embryology**, Philadelphie, W.B. Saunders Co., 1970.

BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A., "Social learning theory of identificatory processes", dans Goslin, D.A., **Handbook of Socialization. Theory and Research**, New York, Rand McNally, 1971.

Bandura, A., **Social Learning theory**, Morristown, General Learning Press, 1971.

Bandura, A. et R. Walters, **Adolescent Aggression**, New York, Ronald, 1959.

Bandura, A. et R. Walters, "Agression", dans H.W. Stevenson, éd., **Child Psychology**, Chicago, University of Chicago Press, 364-415, 1963.

Bandura, A. et R. Walters **Social Learning and Personality Development**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

Bardwick, J., **Psychology of Women: A Study of Bio-Cultural Conflicts**, New York, Harper and Row, 1971.

Barrett, R.L., "Changes in Accuracy of Self-Estimates", dans **Personnel and Guidance Journal**, 47, 353-357, 1968.

Barr, I.M., P.C. Sizonenko, S.L. Kaplan et M.M. Grumbach, "Hormonal Changes in Puberty. I. Correlation of Serum Luteinizing Hormone and Follicle Stimulating Hormone with Stages of Puberty, Testicular Size, and Bone Age in Normal Boys", dans **Pediatric Research**, 4, 25-35, 1970.

Bates, H. et M. Katz, "Development of the Verbal Regulation of Behavior", dans **APA Proceedings, 78th Annual Convention**, 5, 299-300, 1971.

Baughman, E.E., **Black Americans**, New York, Academic Press, 1971.

Baumrind, D., "Authoritarian vs. Authoritative Control", dans **Adolescence**, 3, 255-272, 1968.

Baumrind, D., "Current patterns of parental authority", dans **Developmental Psychology monographs**, 4 (1 pt. 2), 1971.

Bayley, N., "Consistency and Variability in the Growth of Intelligence from Birth to Eighteen Years", dans **Journal of Genetic Psychology**, 75, 165-196, 1949.

Bayley, N., "On the Growth of Intelligence", dans **American Psychologist**, 10, 805-818, 1955.

BIBLIOGRAPHIE

Bayley, N., "Behavioral correlates of Mental Growth: Birth to 36 years", dans **American Psychologist**, 1, 1-17, 1968.

Bayley, N., "Development of Mental Abilities", dans P.H. Mussen, éd., **Carmichael's Manual of Child Psychology**, 3e éd., New York, Wiley, 1, 1163-1210, 1970.

Bayley, N. et E.S. Schaeffer, "Correlations of Maternal and Child Behavior with the Development of Mental Abilities: Data from the Berkley Growth Study", dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 29 (6, No. de série 97), 1964.

Bealer, R.C. et F.K. Willits, "Rural Youth: A Cast Study in the Rebelliousness of Adolescents", dans **Annals of the American Academy of Political and Social Sciences**, 388, 63-69, 1961.

Becker, W.C., "Consequences of Different Kinds of Parental Discipline", dans M.L. Hoffman et L.W. Hoffman, éds., **Review of Child Development**, vol. 1, New York, Russell Sage Foundation, 1964.

Bédard, R., **Adolescence et marginalité: une application de la théorie du champ de Kurt Lewin**, thèse de doctorat non publiée, Ottawa, Université d'Ottawa, 1978.

Beiswenger, H., "Luria's Model of the Verbal Control of Behavior", dans **Merrill-Palmer Quarterly**, 15, 267-284, 1968.

Beller, E.K., "Theories of Adolescent Development" dans J.F. Adams, **Understanding Adolescence**, Boston, Allyn and Bacon, 1973.

Bem, S., "Verbal Self-Control: The Establishment of Effective Self-Instruction", dans **Journal of Experimental Psychology**, 74, 485-491, 1967.

Beniskos, J.M. **Person-Education** Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980.

Bennett, G.K. et J.E. Doppelt, "A Longitudinal Study of the Differential Aptitude Tests", dans **Educational and Psychological Measurement**, 11, 228-237, 1951.

Berecz, John, "Phobias of Childhood: Etiology and Treatment", dans **Psychological Bulletin**, 70, 694-720, 1968.

Berger, R., "Experimental Modification of Dream Content by Meaningful Verbal Stimuli", dans **British Journal of Psychiatry**, 109, 722-740, 1963.

BIBLIOGRAPHIE

Berger, R.J., J.M. Walker, T.D. Scott, L.J. Magnuson et S.L. Pollack, "Diurnal and Nocturnal Sleep Stage Patterns Following Deprivation", dans **Psychonomic Science**, 33, 273-275, 1971.

Bergmann, P. et J. Koniarek, "Pseudoephiphyses of Metacarpal Bones at Adolescence", dans **Materialy I Prace Antropoligiczne**, 82, 113-122, 1971.

Berkowitz, Leonard, "Agressive Humor As a Stimulus to Agressive Responses", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 16, 710-717, 1970.

Berkowitz, L. et P. Friedman, "Some Social Class Differences in Helping Behavior", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 5, 217-225, 1967.

Berlyne, D.E., "The Delimitation of Cognitive Development: Discussion", dans H.W. Stevenson, éd., **The Concept of Development**, dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 31(5), 71-81, 1966.

Berman, G. et M. Eisenberg, "Psycho-Social Aspects of Academic Achievement", dans **American Journal of Orthopsychiatry**, 41, 406-415, 1971.

Bernard, V.W., "Psychodynamics of Unmarried Motherhood in Early Adolescence", dans **Nervous Child**, 45, 25-45, 1945.

Biber, Barbara, "A Learning Teaching Paradigm Integrating Intellectual and Affective Processes", dans Eli M. Bower et William G. Hollister, éds., **Behavioral Science Frontiers in Education**, New York, Wiley, 111-155, 1967.

Biehler, Robert F., **Psychology Applied to Teaching**, 2e éd., Boston, Houghton Mifflin Co., 1974.

Bing, E., "Effect of Child-Rearing Practices on Development of Differential Cognitive Abilities", dans **Child Development**, 34, 631-648, 1963.

Bissell, J., S. White et G. Zivin, "Sensory Modalities in Children's Learning", dans G. Lesser, éd., **Psychology and the Educational Practice**, Glenview, Ill., Scott, Foresman and Co., 130-155, 1971.

Bjerner, B., A. Holm et A. Svenson, "Diurnal Variation in Mental Performance", dans **British Journal of Industrial Medecine**, 12, 103-110, 1955.

BIBLIOGRAPHIE

Blake, M.J.F., "Time of Day Effects on Performance in a Range of Tasks", dans **Psychonomic Science**, 9, 349-350, 1967.

Bledsoe, Joseph C., "An Analysis of the Relationship of Size of High School to Marks Received by Graduates in the First Year of College", dans **Journal of Educational Psychology**, 27, 414-418, 1959.

Bloch, M.A., **Philosophie de l'éducation nouvelle**, Paris, P.U.F., 1968.

Block, J., **Lives Through Time**, Berkeley Cal., Bancroft, 1971.

Block, Virginia Lee, "Conflicts of Adolescents with Their Mothers", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 32, 193-206, 1937.

Blos, P., **The Adolescent Personality: A Study of Individual Behavior**, New York, Appleton-Century-Crofts, 1941.

Blos, P., **On Adolescence**, New York, The Free Press of Glencoe, 1961.

Blos, P., "The Second Individuation Process of Adolescence", dans **Psychoanalytic Study of the Child**, 22, 162-187, 1967.

Bohan, Janis S., "Age and Sex Differences in Self-Concept", dans **Adolescence**, 8, 31, 379-394, 1973.

Bowerman, C.D. et J.W. Kinch, "Changes in Family and Peer Orientation of Children Between the Fourth and Tenth Grades", dans **Social Forces**, 37, 206-211, 1959.

Bowles, S. et L. Wright, "Personality Integration in Pre-Adolescent Males", dans **Developmental Psychology**, 2, 151, 1970.

Bradway, K.P. et C.W. Thompson, "Intelligence at Adulthood: A Twenty-Five Year Follow-Up", dans **Journal of Educational Psychology**, 5, 1-4, 1962.

Brittain, C.U., "Age, Sex of Siblings and Conformity Toward Parents Versus Peers", dans **Child Development**, 37, 709-714, 1966.

BIBLIOGRAPHIE

Brody, E.B., **Minority Group Adolescents in the United States**, Baltimore, Williams and Wilkins, 1968.

Broman, B., G. Dahlberg et A. Lichtenstein, "Height and Weight During Growth", dans **Acta Paediatrica**, 30, 1-66, 1942.

Bronfenbrenner, U., **Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.**, New York, Russell Sage Foundation, 1970.

Bronson, Gordon W., "The Development of Fear in Man and Other Animals", dans **Child Development**, 39, 409-431, 1968.

Bronson, Wanda C., "Central Orientations: A Study of Behavior Organization From Childhood to Adolescence", dans **Child Development**, 37, 125-155, 1966.

Bronson Wanda C., "Adult Derivatives of Emotional Expressiveness and Reactivity-Control: Developmental Continuities from Childhood to Adulthood", dans **Child Development**, 38, 801-817, 1967.

Bronson, Wanda C. et al., "Patterns of Authority and Affection in Two Generations", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 58, 143-152, 1959.

Brooks, F., "Mental and Physical Development in Adolescence", dans **Review of Educational Research**, 3, 108-129, 1933.

Brooks, F., "Mental Development in Adolescence", dans **Review of Educational Research**, 9, 38-46, 1939.

Brotman, Richard, "Current Values and Changing Needs of Youth", ERIC ED015483, 1966.

Broughton, R., "Neurochemical, Neuroendocrine and Biorhythmic Aspects of Sleep in Man", dans R.R. Drucker-Colin et R.D. Myers, éds., **Relationship to Clinical Pathological Disorders**, New York, Plenum, 1973.

Broughton, R., "Ultradian and Circadian Alternations of Consciousness and Psychological functions", dans R. Prince, R. Fischer et R. Hall, éds., **Transformations of Consciousness**, sous presse, New York, Wiley Interscience, 1974.

Broughton, R. et H. Gastaut, "Memory and Sleep: A Clinical Review", dans W.P. Koella et P. Levin, éds., **Sleep: Physiology, Bio-Chemistry, Psychology, Pharmacology, Clinical Implications**, Basel, Karger, 53-58, 1973.

Brown, D., "Factors Affecting Social Acceptance of High School Students", dans **School Review**, 42, 151-155, 1954.

Brown, R., **Social Psychology**, Glencoe, Ill. The Free Press, 1965.

Browne, R.C., "The Day and Night Performance of Teleprinter Switchboard Operators", dans **Occupational Psychology**, 23, 1-6, 1949.

Bruch, Monroe A., J.T. Kunce et Donald F. Eggman, "Parental Devaluation: A Protection of Self Esteem", dans **Journal of Counseling Psychology**, 19, 555-558, 1972.

Bruner, J., "The Course of Cognitive Growth", dans **American Psychologist**, 19, 1-15, 1964.

Burchinal, L.G., "Trends and Prospects for Young Marriages in the United States", dans **Journal of Marriage and the Family**, 27, 243-254, 1965.

Burlingame, W.V., "The Youth Culture", dans E.D. Evans, éd., **Adolescents: Reading in Behavior and Development**, Hinsdale, Ill., Dryden Press, 1970.

Buros, O.K., éd., **The Sixth Mental Measurements Yearbook**, Highland Park, N.J., The Gryphon Press, 1965.

Burt, C., "The Differentiation of Intellectual Ability", dans **British Journal of Educational Psychology**, 24, 76-90, 1954.

Burt, C., **Mental and Scholastic Tests**, London, Staples Press, 1921/1962.

Bush, Rosenagel, N.A. et D.K. Vance, "The Impact of the Schools on Social and Emotional Development" in **Handbook of Developmental Psychology**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1982.

Byrne, D. et W. Griffith, "A Developmental Investigation of the Law of Attraction", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 4, 699-703, 1966.

BIBLIOGRAPHIE

Call, T.D. et al., **Handibook of Child Psychiatry,** New York, Basic Books, 1979.

Campbell, J.D., "Peer Relations in Childhood", dans M.L. Hoffman et L.W. Hoffman, éds., **Review of Child Development Research,** Vol. 1, New York, Russell Sage Foundation, 289-322, 1964.

Caplan, C. et Levovice, S., **Adolescence: Psychosocial Perspectives,** New York, Basic Books, 1969.

Carlson, R. "Stability and Change in the Adolescent's Self-Image", dans **Child Development,** 36, 659-666, 1965.

Cashden, S. et G.S. Welsh, "Personality, Creative Potential in Talented High School Students", dans **Journal of Personality,** 34, 445-455, 1966.

Cattell, R.B., "Some Theoretical Issues in Adult Intelligence Testing", dans **Psychological Bulletin,** 38, 592, 1941.

Cervantes, L.F., "Family Background, Primary Relationships, and the High School Dropout", dans **Journal of Marriage and the family, 5, 218-223, 1965.**

Chan, B.S.T., "Sex Differences in the Growth of Stature and its Component Segments of Hong Kong Chinese Children", dans **Zietschrift fur Morphologie und Anthropologie,** 63(3), 323-340, 1972.

Chilman, C.S., "Child Rearing and Family Relationship Patterns of the Very Poor", dans **Welfare in Review,** 3(1), 9-19, 1965.

Clark, B.B. et N.T. Trowbridge, "Encouraging Creativity Through Inservice Teacher Education", dans **Journal of Research and Development in Education,** 4, 87-94, 1971.

Clark, K.B., **Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power,** New York, Harper and Row, 1965.

Clark, L.C. et S.M. Garn, "Relationship Between Testosteroid Excretion and Basal Oxygen Consumption in Children", dans **Journal of Applied Physiology,** 6, 546-550, 1954.

Cloutier, R., **Psychologie de l'adolescence,** Montréal, Gaétan Morin, 1982.

Coates, J.B., III, "Obstetrics in the Very Young Adolescent", dans **American Journal of Obstetrics and Gynecology,** 108(1), 68-72, 1970.

BIBLIOGRAPHIE

Cohen, Albert K., **Delinquent Boys: The Culture of the Gang,** Glencoe, Ill., The Free Press, 1955.

Cohen, J., "The Factorial Structure of the WISC at Ages 7-6; 10-6; and 13-6", dans **Journal of Consulting Psychology,** 23, 285-299, 1959.

Cole, Luella, **Psychology of Adolescence,** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1959.

Coleman, J.S., "Athletics In High Schol", dans **Annals of the American Academy of Political and Social Sciences,** 338, 33-43, 1961.

Coleman, J.S., **The Adolescent Society,** New York, The Free Press, 1961.

Coleman, James S., **The Adolescent Society,** 2e éd., New York, The Free Press, 1963.

Coleman, J. et al., **Equality of Educational Opportunity,** Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.

Coleman, James C., **Psychology and Effective Behavior,** Glenview, Ill., Scott, Foresman and Co., 1969.

Coleman, J.C., "Current contradictions in adolescent theory", dans **Journal of Youth and Adolescence",** VII, 1, 1-11, 1978.

Coleman, J.C., **The Nature of Adolescence,** London, Wethwen, 1980.

Collins, Corliss, "Effects of Self-Improvement Course on Self-Concepts of Female Clients", dans **Journal of Psychology,** 80, 81-87, 1972.

Colquhoun, W.P., **Aspects of Human Efficiency: Diurnal Rhythm and Loss of Sleep,** London, The English Universities Press, 1972.

Condry, J.C., Jr., M.L. Siman et U. Bronfenbrenner, "Characteristics of Peer-and Adult-Oriented children", document non publié, Department of Child Development, Cornell University, 1968.

Conger, J.J., "A World They Never Knew: The Family and Social Change", dan **Daedalus,** 100, 1105-1138, 1971.

BIBLIOGRAPHIE

Conger, John Janeway, **Adolescence and Youth Psychological Development in a Changing World,** New York, Harper and Row, 1977.

Connor, R., T.B. Johannis et J. Walters, "Parent-Adolescent Relationships. I. Parent-Adolescent conflicts: Current and Retrospect", dans **Journal of Home Economics,** 46, 183-186, 1954.

Conrad, H.S., F.N. Freeman et H.E. Jones, "Differential Mental Growth", dans N.B. Henry, éd., **Adolescence, Forty-Third Yearbook, National Society for the Study of Education,** Chicago, University of Chicago Press, 164-184, 1944.

Cooke, Thomas et Sharon Cooke, "Behavior Modification: Answers to Some Ethical Issues", dans **Psychology in the Schools,** 11, 5-10, 1974.

Coopersmith, S., "A Method of Determining Types of Self-Esteem", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 59, 87-94, 1959.

Coopersmith, Stanley, **The Antecedents of Self-Esteem,** San Francisco, W.H. Freeman and Co., 1967.

Corsini, D.A., A.D. Pick et J.H. Flavell, "Production Deficiency of Nonverbal Mediators in Young Children", dans **Child Development,** 39, 53-58, 1968.

Coser, R.L., "Some Social Functions of Langhter", dans **Human Relations,** 12, 171-182, 1959.

Costanzo, P., "A Reexamination of the Effects of Intent and Consequence on Children's Moral Judgements", dans **Child Development,** 44, 154-161, 1973.

Costanzo, P.R. et M.E. Shaw, "Conformity as a Function of Age Level", dans **Child Development,** 37, 967-975, 1966.

Crandall, V.J. et C. Sinkeldam, "Children's Dependent and Achievement Behaviors in Social Situations and Their Perceptual Field Dependence", dans **Journal of Personality,** 32, 1-22, 1964.

Crites, J.O. et I.J. Semler, "Adjustment, Educational Achievement and Vocational Maturity as Dimensions of Development in Adolescence", dans **Journal of Counseling Psychology,** 14, 489-496, 1967.

Croake, James, W., "Adolescent Fears", dans **Adolescence,** 2, 459-469, 1967.

BIBLIOGRAPHIE

Croake, James W. et Frances H. Knox, "A Second Look at Adolescent Fears", dans **Adolescence**, 6, 279-284, 1971.

Cropley, A.J., "Differentiation of Abilities, Socio-Economic Status and WISC", dans **Journal of Consulting Psychology**, 23, 285-299, 1959.

Crow, Lester D. et Alice Crow, **Adolescent Development and Adjustment**, New York, McGraw-Hill Book Co., 1965.

Crowley, T.J., D.F. Kripke, F. Halberg, G.V. Pegram et J.J. Schildkraut, "Circadian Rhythms of Macaca Mulatta: Sleep, EEG, Body and Eye Movement, and Temperature", dans **Primates**, 13, 149-168, 1972.

Curtis, Thomas E., "Preparing Teachers for Middle and Junior High Schools", dans **NASSP Bulletin**, 56, 61-70, 1972.

Cusick, Philip A., "Adolescent Groups and the School Organization", dans **School Review**, 82, 118-127, 1973.

Damusis, V. et L. Desjarlais, "La dépendance - indépendance du champ comme style cognitif" dans **Revue de Psychologie Appliquée**, 27, 211-229, 1977.

Darley, S.A. et I. Katz, "Heart Rate Changes in Children As a Function of Test Versus Game Instructions and Test Anxiety", dans **Child Development**, 44, 784-789, 1973.

Datta, Lois-Ellin, Earl Schaeffer et Malcolm Davis, "Sex and Scholastic Aptitude As Variables in Teachers' Ratings of the Adjustment and Classroom Behavior of Negro and Other Seventh-Grade Students", dans **Journal of Educational Psychology**, 59, 94-101, 1968.

Day, H., "Role of Specific Curiosity in School Achievement", dans **Journal of Educational Psychology**, 59, 37-43, 1968.

Dement, W. et E.A. Wolpert, "The Relation of Eye Movements, Body Mobility and External Stimuli to Dream Content", dans **Journal of Experimental Psychology**, 55, 543-53, 1958.

Desjarlais, R. et A. Lazar, "L'acquisition et la compréhension de vingt-sept concepts grammaticaux" dans **Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie**, 41, 45-46, 1979.

BIBLIOGRAPHIE

Destrooper, J. et r. Broughton, "REM Awakening Latencies and a Possible REM Breakthrough Phenomenon", dans **Psychophysiology**, 6, 231, 1969.

Deutsch, M., "Minority Group and Class Status as Related to Social and Personality Factors in Scholastic Achievement", dans **Society for Applied Anthropology**, Ithaca, Cornell University Press, Monographs 2, 1960.

Deutsche, J.M., **The Development of Children's Concepts of Casual Relationships**, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1937.

DeWijn, F.J., "Nutritional Health in the Adolescent Period", dans **Nutritio et dieta**, 9, 1-20, 1967.

Dickman, M., C. DuWayne Schmidt et R.M. Gardner, "Spirometric Standards for Normal Children and Adolescents (Ages 5-18)", dans **American Review of Respiratory Diseases**, 104, 680-687, 1971.

Dickenson, G.E., "Dating Behaviour of Blacks and Whites before and after Desegregation" dans **Journal of Marriage and the Family**, 37, 602-608, 1975.

Dlugokinski, Eric, "Parents, Adolescents, Educators and Health Professional: Somme Core Issues", dans **Journal of School Health**, 43, 636-639, 1973.

Dolle, J.M., Pour comprendre Jean Piaget, Toulouse, Privot, 1974.

Donaldson, M., **A Study of Children's Thinking**, London, Tavistock, 1963.

Donovan, B.D. et J.T. Vander Werfften Bosch, **Physiology of Puberty**, London, Arnold Publishing Co., 1965.

Douvan, E. et J. Adelson, **The Adolescent Experience**, New York, Wiley, 1966.

Douvan, E. et M. Gold, "Modal Patterns in American Adolescence", dans L.W. Hoffman and M.L. Hoffman, éds., **Review of Child Development Research**, Vol. 1, 469-528, 1966.

Draguns, J.G. et G. Multari, "Recognition of Perceptually Ambiguous Stimuli in Grade-School Children", dans **Child Development**, 32, 541-550, 1961.

Droege, Robert C., "GATB Longitudinal Validation Study", dans **Journal of Counseling Psychology**, 15, 41-47, 1968.

Duck, I.W., "Personality Similarity and Friendship Choices by Adolescents dans **European Journal of Social Psychology**, 5, 351-356, 1975.

Dunbar, R., "Homeostasis During Puberty", dans **American Journal of Psychiatry**, 114, 673-682, 1958.

Dunphy, D.C., "The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups", dans **Sociometry**, 26, 230-246, 1963.

Durkheim, E., **Éducation et sociologie**, Paris, P.U.F., 1968.

Eagle, N., "The Relation of Five Cognitive Variables to Change in IQ Between Grades Three, Four, and Eight", dans **Psychology in the Schools**, 2, 143-149, 1965.

Ehri, R.C. et I. Musio, "Cognitive Style and Reasoning about Speed" dans **Journal of Educational Psychology**, 66, 569-571, 1974.

Eickhorn, Donald E., "Middle School in the Making", dans **Educational Leadership**, 31, 195-197, 1973.

Eimas, P.D., "Information Processing in Problem Solving As a Function of Developmental level and Stimulus Saliency", dans **Development Psychology**, 2, 224-249, 1970.

Eisenberg, Leon, "A Development Approach to Adolescence", dans **Children**, 12, 131-135, 1962.

Eisenthal, Sherman et Harriet Udin, "Psychological Factors Associated with Drug and Alcohol Usage Among Neighborhood Youth Corps Enrollees", dans **Developmental Psychology**, 7, 119-123, 1972.

Eitzen, D.S., "Athletics in the Status System of Male Adolescents, dans **Adolescence**, 10, 267-276, 1975.

Elder, G.H., J.R., "Family Structure and Transmission of Values and Norms in the Process of Child Rearing", Thèse de doctorat non publiée, University of North Carolina at Chapel Hill, 1961.

Elkin, Frederick et William A. Westley, "The Myth of Adolescent Culture", dans **American Sociological Review**, 20, 680-684, 1955.

Elkind, David, "Children's Discovery of the Conservation of Mass, Weight and Volume", dans **Journal of Genetic Psychology**, 98, 219-277, 1961.

Elkind, David, "Quantity Conceptions in Junior and Senior High School Students", dans **Child Development**, 32, 551-560, 1961.

Elkind, David, "Conceptual Orientation Shifts in Children and Adolescents", dans **Child Development**, 37, 493-498, 1966.

Elkind, David, "Egocentrism in Adolescence", dans **Child Development**, 38, 1025-1034, 1967.

Elkind, David, "Cognitive Development in Adolescence", dans J.F. Adams, éds., **Understanding Adolescence: Current Developments in Adolescent Psychology**, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 138-158, 1968.

Elkind, David, **Children and Adolescence: Interpretive Essays on Jean Piaget**, New York, Oxford University Press, 1970.

Elkind, David. "Erik Erikson's Eight Stages of Man", dans R.F. Biehler, éd., **Psychology Applied to Teaching**, New York, Houghton Mifflin Co., 120-137, 1970.

Elkind, David, "Understanding the Young Adolescent" dans **Adolescence**, 13, 127-134, 1978.

Elkind, D. et J.H. Flavell, **Studies in Cognitive Development**, New York, Oxford University Press, 1969.

Elkind, D., R. Baroces et P. Johnsen, "Concept Production in Children and Adolescents", dans **Human Development**, 12, 10-21, 1969.

Elkind, D. et A. Sameroff, "Developmental Psychology", dans **Annual Review of Psychology**, 21, 149-238, 1970.

Elkind, D. et A. Sameroff, "Developmental Psychology", dans **Annual Review of Psychology**, 21, 191, 197, 206-238, 1970.

BIBLIOGRAPHIE

Elkind, D., L. Medvene et A.S. Rockway, "Representational Level and Concept Production in Children and Adolescents", dans **Developmental Psychology**, 2, 85-89, 1970.

Engel, Mary, "The Stability of Self-Concept in Adolescence", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 58, 211-215, 1959.

Ephron, H.S. et P. Carrington, "On the Functions of the Sleep Phases", dans E. Hartman, éd., **Sleep and Dreaming**, dans **International Psychiatry Clinics**, 7, No. 2, 269-277, 1970.

Epstein, R. "Social Class Membership and Early Childhood Memories", dans **Child Development**, 34, 503-508, 1963.

Erchorn, D.H., "A Comparison of Laboratory Determinations and Wetzel Grid Estimates of Basal Metabolism Among Adolescents", dans **Journal of Pediatrics**, 46, 146-154, 1955.

Erikson, E.H., "The Problem of Ego Identity", dans **Journal of American Psychoanalytical Association**, 4, 56-121, 1956.

Erikson, E.H., **Childhood and Society**, New York, W.W. Norton and Co. Inc., 1950.

Erikson, E.H., **Childhood and Society**, 2e éd., New York, W.W. Norton and Co. Inc., 1963.

Erikson, E.H., "The Concept of Self in Race Relations", American Academy of Arts and Sciences, ERIC ED012730, 1966.

Erikson, E.H., **Identity: Youth and Crisis**, New York, Norton, 1968.

Erickson, E. et Jean Erikson, "On Generativity and Identity" dans **Harvard Educational Review**, 51, 249-269, 1981.

Erlick, A.C., "High Schools in 1970: A Study of the Student-School Relationship", **Report of Poll No. 88 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, avril, 1970.

Erlick, A.C., "Drugs and Narcotics: The Role of the School in Prevention and Remediation", **Report of Poll No. 91 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, avril 1971.

Erlick, A.C., "Counseling and Educational Needs of Adolescents", **Report of Poll No. 93 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, janvier 1972.

BIBLIOGRAPHIE

Erlick, A.C., "Vocational Plans and Preferences of Adolescents", **Report of Poll No. 94 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, mai, 1972.

Erlick, A.C., "Evaluation of Educational Attitudes", **Report of Poll No. 95 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Measurement and Research Center, Purdue University, 1972.

Erlick, A.C., "Incidence of Drug Use and Issues of Prevention", **Report of Poll No. 97 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, mars 1973.

Falkner, F., "Some Physical Growth Standards for White North American Children", dans **Pediatrics**, 29, 467, 1962.

Falkner, F., "The Creation of Growth Standards: A Committee Report", dans **American Journal of Clinical Nutrition**, 25, 218-220, 1972.

Farber, I., "The Things People Say to Themselves", dans **American Psychologist**, 18, 185-197, 1963.

Faterson, H.F. and H.A. Witkin, "Longitudinal Study of the Development of the Body Concept", dans **Developmental Psychology**, 2, 429-438, 1970.

Faure, E., "Apprendre à être, Paris, Unesco-Fayard, 1972.

Faust, Margaret Siler, "Developmental Maturity as a Determinant in Prestige of Adolescent Girls", dans **Child Development**, 31, 173-184, 1960.

Fazio, A.F. et al., "Reinforcement and Educationally Disadvantages Boys", dans **Journal of Educational Psychology**, 62, 245-252, 1971.

Felker, D.W. et R.S. Kay, "Self-Concept--Eight Grade Boys", dans **Journal of Psychology**, 78, 223-2238, 1971.

Ferguson, G.A., "On Learning and Human Ability", dans **Canadian Journal of Psychology**, 8, 95-112, 1954.

Ferris, B.G., J.L. Whittenberger et J.R. Gallagher, "Maximum Breathing Capacity and Vital Capacity of Male Children and Adolescents", dans **Pediatrics**, 9, 657-670, 1952.

Fesbach, S., "Agression", dans P. Mussen, éd., **Carmichael's Manuel of Child Psychology**, 11, 159-259, New York Wiley, 1970.

Fichte, J.G., **Discours à la nation allemande**, Paris, Delagrave, 1908.

Finkelstein, J.W., H.P. Roffward, R.M. Bogar, J. Kream et L. Hellman, "Age-Related Change in the 24-Hour Spontaneous Secretion of Growth Hormone", dans **Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism**, 35(5), 665-670, 1972.

Fitzgibbons, D., L. Goldberger et M. Eagle, "Field Dependence and Memory for Incidental Material", dans **Perceptual and Motor Skills**, 21, 743-749, 1965.

Flanagan, John C., "Project Talent: Preliminary Findings", Conférence prononcée à l'occasion de la réunion annuelle de l'American Research Association, Atlantic City, N.J., 1962.

Flanagan, J.C., "Implementing Recent Research Findings in Secondary Education", dans **High School Journal**, 48, 377-382, 1965.

Flavell, J.H., **The Developmental Psychology of Jean Piaget**, Princeton, D. Van Ostrand Co., Inc., 1963.

Flavell, J.H., "An Analysis of Cognitive-Developmental Sequences", dans **Genetic Psychology Monographs**, 88, 279-350, 1972.

Flavell, J.H., D.R. Beach et J.M. Chinsky, "Spontaneous Verbal Rehearsal in a Memory Task As a Function of Age", dans **Child Development**, 37, 283-299, 1966.

Forbes, G., "Physical Aspects of Adolescence", dans T.E. Curtis, éd., **The Middleschool**, Albany, N.Y., Center for Curriculum Research and Services, 25-39, 1968.

Forslund, Morris A. et Ronald E. Hull, "Sex-role Identification in Preadolescence", dans **Psychology in the Schools**, 9, No. 4, 413-417, 1972.

Fort, A. et J.N. Mills, "Influence of Sleep, Lack of Sleep and Circadian Rhythm of Short Psychometric Tests", dans W.P. Colquhoun, éd., op. cit., 115-129.

Foulkes, D., "Dream Reports from Different Stages of Sleep", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 65, 14-25, 1962.

BIBLIOGRAPHIE

Foulkes, D., "Non-rapid Eye Movement Mentation", dans **Experimental Neurology**, Supp. 4, 28-38, 1967.

Frank, L.K., R. Harrison, E. Hellersberg, K. Machover et M. Steiner, "Personality Development in Adolescent Girls", dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 16, No. 53, 1953.

Franklin, R.D., M.H. Maier et H.H. Remmers, "Teenagers", **Report of Poll No. 55 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, mai 1959.

Franklin, R.D., et al., "Youth's Attitudes Toward Mental Illness", **Report of Poll No. 56 of the Purdue Opinion Poll**, Lafayette, Ind., Purdue University, juin 1979.

Freeman, F.N. et C.D. Flory, "Growth in Intellectual Ability As Measured by Repeated Tests", dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 2, 1937.

Freud, Anna, "Adolescence", dans A.E. Winder et D.C. Angus, éds., **Adolescence: Contemporary Studies**, New York, American Book Co., 1968.

Freud, S., **An Outline of Psychoanalysis**, New York, Norton, 1949.

Freud, S., "Negation", dans **The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud**, 19, 235-242, London, Hogarth Press, 1961.

Freud, S., "The Claim of psychoanalysis to scientific interest", dans **Standard Edition**, Tome XIII, London, Hogarth Press, 1973.

Freud, S., **Cinq psychanalyses**, Paris, Payot, 1970.

Freud, S., **Essais de psychanalyse**, Paris, Payot, 1964.

Freud, S., **Introduction à la psychanalyse**, Paris, Payot, 1959.

Freud, S., **La science des rêves**, Paris, Alcan, 1926.

Freud, S., **Totem et Tabou**, Paris, Payot, 1924.

Friedman, S., "Oral Activity Cycles in Mild Chronic Schizophrenia", dans **American Journal of Psychiatry**, 125, 743-751, 1968.

Friedman, S., "On the Presence of a Variant Form of Instinctual Regression: Oral Drive Cycles in Obesity-Bulimia", dans **Psychoanalytic Quarterly**, 41, 364-383, 1972.

Friedman, S. et C. Fisher, "On the Presence of Rhythmic Diurnal, Oral Instinctive Drive Cycle in Man", dans **Journal of the American Psychoanalytic Association**, 15, 317, 343, 1967.

Frisancho, A.R., S. Gurn et W. Ascoli, "Unequal Influence of Low Dietary Intake: On Skeletal Maturation During Childhood and Adolescence", dans **American Journal of Clinical Nutrition**, 23(a), 1220-1227, 1970.

Frisch, R. et R. Revelle, "Variations in Body Weights and Age of the Adolescent Growth Spurt Among Latin American and Asian Populations in Relation to Calorie Supplies", dans **Human Biology**, 41(2), 185-212, 1969.

Frisch, R. et R. Revelle, "Height and Weight at Menarche and a Hypothesis of Critical Body Weights and Adolescent Events", dans **Science**, 169, 397-399, 1970.

Frisch, R. et R. Revelle, "The Height and Weight of Girls and Boys at the time of Initiation of the Adolescent Growth Spurt in Height and Weight and the Relationship to Menarche", dans **Human Biology**, 43(1), 140-159, 1971.

Friesen, D., "Values orientations of modern youth, a comparative study", dans **Adolescence**, VII, 26, 265-276, 1972.

Fromm, E., "Le caractère social" dans Levy, A., **Psychologie sociale**, 36-40, Paris, Dunod, 1970.

Gallagher, J.R., **Medical Care of the Adolescent**, New York, Appleton-Century-Crofts, 1960.

Gallagher, J.R. et H.I. Harris, **Emotional Problems of Adolescents**, New York, Oxford University Press, 1958.

Gallagher, J.R. et H.I. Harris, **Emotional Problems of Adolescents**, éd. revisée, Fair Lawn, N.J., Oxford University Press, 1964.

BIBLIOGRAPHIE

Garai, J.E., "Sex Differences in Mental Health", dans **Genetic Psychology Monographs**, 81, 123-142, 1970.

Garbarino, J. & Bronfenbrenner, V., "The socialization of moral judgement and behavior in a cross cultural perspective", dans Lickona, T., **Moral Development and Behavior**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 70-83, 1976.

Gardner, H., **Frames of Mind**, New York, Basic Books, 1983.

Gardner, R.W., P.S. Holzman, G.S. Klein, H.B., Linton et D.P. Spence, "Cognitive Control: A Study of Individual Consistencies in Cognitive Behavior", dans **Psychological Issues**, 1, No. 4, 1959.

Gardner, R.W., D.N. Jackson et S.J. Messick, "Personality Organization in Cognitive Controls and Intellectual Abilities", dans **Psychological Issues**, 2, No. 4, 1960.

Garrett, H.E., "A Developmental Theory of Intelligence", dans **American Psychologist**, 1, 372-378, 1946.

Garrett, H.E., A.I. Bryan et R.E. Perl, "The Age Factor in Mental Organization", dans **Archives of Psychology**, 176, 29, 1935.

Gates, G.S., "An Observational Study of Anger", dans **Journal of Experimental Psychology**, 9, 325-336, 1926.

Gesell, A., F.L., Ilg et L.B. Ames, **Youth: The Years from Ten to Sixteen**, New York, Harper and Row, 1956.

Gibson, E.J., 1969, **Principles of Perceptual Learning and Development**, New York, **Appleton-Century-Crofts**, 1969.

Gilligan, J., "Beyond morality, Psychoanalytic Reflexions on Shame, Guilt and Love", dans Lickona, T., **Moral Development and Behaviour**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Ginsburg, Herbert et S. Opper, **Piaget's Theory of Intellectual Development: An Introduction**, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1969.

Globus, G.G., "Rapid Eye Movement Cycle in Real Time", dans **Archives of General Psychiatry**, 15, 654-659, 1966.

BIBLIOGRAPHIE

Globus, G.G., "Discussion", dans M. Chase, éd., **The Sleeping Brain,** Los Angeles, Brain Information Service-Brain Research Institute, University of California Press, 211-213, 1972.

Glossop, Robert, "La maternité chez l'adolescente" dans **Transition,** 12, 7-10, 1982.

Gold, Martin et Elizabeth Douvan, **Adolescent Development, Readings in Research and Theory,** Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1969.

Goldfarb, W., "The Effects of Early Institutional Care on Adolescent Personality", dans **Journal of Experimental Education,** 12, No. 2, 106-129, 1943.

Foldman, R.J., "The Application of Piaget's Schema of Operational Thinking to Religious Story Data by Means of the Guttman Scalogram", dans **British Journal of Educational Psychology,** 25, 158-170, 1965.

Goodenough, D.R., H.B. Lewis, A. Shapiro, L. Jaret et I. Sleser, "Dream Reporting Following Abrupt and Gradual Awakenings from Different Types of Sleep", dans **Journal of Personality and Social Psychology,** 2, 170-179, 1965.

Goodlad, John, **A Place Called School,** New York, McGraw-Hill, 1983.

Gordon, Chad., "Social Characteristics of Early Adolescence", dans Jerome Kagan et Robert Coles, éds., **Twelve to Sixteen: Early Adolescence,** New York, Norton, 1972.

Gottschaldt, K., "Uber des Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehung von Figuren, 1: Uber des Einfluss Gehaufter Einpragung von Figuren and Ihre Sichtbarkeit in Umfassenden Konfigurationnen", dans **Psycholigische Forschung,** 8, 261-317, 1926.

Gratch, G., "The Use of Private Speech by Headstart and Middle Class Preschoolers", Conférence prononcée à l'occasion de la rencontre de la Southwest Psychological Association, Arlington, Texas, 1966.

Green, Arnold W., **Sociology,** New York, McGraw-Hill Book Co., 1968.

Green, R., **Sexual Identity Conflict in Children and Youth,** New York, Basic Books, 1974.

Green, R.B. et W.D. Rohwer, "SES Differences on Learning and Ability Test in Black Children", dans **American Educational Research Journal,** 8, 601-609, 1971.

BIBLIOGRAPHIE

Green R.F., "The Age-Intelligence Relationship Between Ages 16 and 64: A Riding Trend", dans **Developmental Psychology**, 1, 618-627, 1969.

Green, R.F. et B. Berkowitz, "Changes in Intellect with Age: II. Factorial Analysis of Wechsler-Bellevue Scores", dans **Journal of Genetic Psychology**, 104, 3-18, 1964.

Greenberg, Bradley S. et Thomas F. Gordon, "Children's Perceptions of Television Violence: A Republication", dans G.A. Comstock et al., éds., **Television and Social Behavior**, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Rockville, Maryland, National Institute of Mental Health, 1972.

Greenfeld, Norman et Elsie finkelstein, "Comparison of the Characteristics of Junior High School Students", dans **Journal** of **Psychology**, 117, 37-50, 1970.

Greenwood, F.C., W.M. Huntrer et V.J. Marrian, "Growth Hormone Levels in Children and Adolescents", dans **British Medical Journal**, 5374, 25-26, 1964.

Greulich, W.W. et S.I. Pyle, **Radiographic Atlas of Skeletal Development of the Hand and Wrist**, 2e éd., Stanford, Cal., Stanford University Press, 1959.

Guilford, J.P., **Nature of Human Intelligence**, New York, McGraw Hill Book Co., 1967.

Gustafson, B., **Life values of High School youth in Sweden**, Stockholm, Institute of sociology of religions, 1972.

Hagen, J.W. et G.A. Hale, "The Development of Attention in Children", ETS, Princeton, N.J., Conférence prononcée lors du Minnesota Symposia on Child Psychology, Minneapolis, University of Minnesota, 1972.

Hager, David L. et al., "Patterns of Adolescent Drug Use in Middle America", dans **Journal of Counseling Psychology**, 18, 292-297, 1971.

Hall, G. Stanley, "Early Sense of Self", dans **American Journal of Psychology**, 9, 337-367, 1898.

Hall, G. Stanley, **Adolescence**, Vol. 1 & 2, New York, Appleton-Century-Crofts, 1904.

Hallworth, H.J., H. Davis et C. Gamston, "Some Adolescents' Perceptions of Adolescent Personality", dans **Journal of Social and Clinical Psychology**, 4, 81-91, 1965.

BIBLIOGRAPHIE

Halpin, Gerald, Glennelle Halpin et E. Paul Torrance, "High School Experience Related to the Creative Personality", dans **High School Journal**, 57, 101-106, 1973.

Hansmann, C., "Physical Maturation in the Teenager", dans **Journal of School Health**, 42, 509-512, 1972.

Harris, D.B., **Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity**, New York, Harcourt, Brace and World, 1963.

Harris, G.W., "Sex Hormones, Brain Development and Brain Function", dans **Endocrinology**, 75, 627-638, 1964.

Harris, G.W. et D. Jacobson, "Functional Grafts of the Anterior Pituitary Gland", dans **Proceedings of the Royal Society, Series B, Biological Sciences**, 139, 263-271, 1952.

Harris, L., "The Teen-Agers", dans **Newsweek**, 57-72, 21 mars, 1966.

Harris, L., "Change, Yes--Upheaval, No", dans **Life**, 22-27, 8 janvier, 1971.

Harrison, G.A., J.S. Weiner, J.M. Tanner et N.A. Barnicot, dans **Human Biology: An Introduction to Human Evolution, Variation & Growth**, Oxford, Clarendon Press, 1964.

Hart, I.R. et J.B.R. McKendry, "Serum Protein-Bound Iodinbe (PBI) Levels in Adolescents", dans **Canadian Medical Association Journal**, 97(10), 516-521, 1967.

Hartmann, E., "Dreaming Sleep (the D-State) and the Menstrual Cycle", dans **Journal of Nervous and Mental Disease**, 143(5), 406), 1966.

Hartup, W.W., "Peer Interaction and Social Organization", dans P.H. Mussen, éd., **Carmichael's Manual of Child Psychology**, Vol. 1, New York, Wiley, 1970.

Hauser, S.T., **Black and White Identity Formation**, New York, Wiley Interscience, 1971.

Hauty, G.T. et T. Adams, "Phase Shifts of the Human Circadian System and Performance Deficit During the Periods of Transition: I. East-West Flight", dans **Aerospace Medicine**, 38, 668-674, 1966.

Havighurst, R.J., **Developmental Tasks and Education**, New York, Longmans, Cresh, 1952.

Havighurst, R.J., "Lost Innocence. Modern Junior High School Youth", dans **Bulletin of the National Association of Secondary School Principals**, 49, 1-4, 1965.

Havighurst, R.J. et F.H. Breese, "Relationship Between Ability and Social Status in a Mid-Western Community. III. Primary Mental Abilities, dans **Journal of Educational Psychology**, 38, 241-247, 1947.

Havighurst, R.J., P.H. Bowman, G.P. Liddle, C.V. Matthews et J.V. Pierce, **Growing Up in River City**, New York Wiley, 1962.

Hay, D.M. et J.J. Boyd, "A Study of the Obstetric Performance of the Jamaican Primigravida", dans **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, 116(1), 34-38, 1973.

Heding, Howard W. et Norman K. Myers, **Physical, Intellectual, Emotional, and Social Maturity Levels of Eight, Ninth, and Tenth Grade Students with Implications for School Grade Organization**, Columbia, Mo., Final Report Project No. 9-082, Grant No. O.E.G., 6-70-0003, 1970.

Henson, K.T., Guest Editor, **Theory into Practice Matching, Teaching and Learning Styles**, Winter, 1984.

Herzog, E., C.E. Sudia et J. Harwood, "Drug Use Among the Young as Teenagers See it", dans **Children**, 17, 207-212, 1970.

Hess, R.D. et I. Goldblatt, "The Status of Adolescents in American Society: A Problem of Social Identity", dans **Child Development**, 28, 459-468, 1957.

Hetherington, E.M., "Effects of Father Absence on Personality Development in Adolescent Daughters", dans **Developmental Psychology**, 7, 327-336, 1972.

Hicks, J.A. et M. Haynes, "Study of the Characteristics of 250 Junior High School Children", dans **Child Development**, 9, 219-242, 1938.

Hicks, N., "Doctors Study Link Between Changes in Bloody Chemistry and Depression", dans **New York Times**, 8 décembre, 1969.

Hill, J.P. & STEINBERG, L.D., **The Development of Autonomy in Adolescence**, présenté au Symposium sur la recherche sur les problèmes de la jeunesse, Madrid, 26-30 avril, 1976.

Hill, K.T. et S.B. Sarason, "A Further Longitudinal Study of the Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and School Performance over the Elementry School Years", dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 31, No. 2 (no. de série 104), 1966.

Hockey, G.R.J. et W.P. Colquhoun, "Diurnal Variation in Performance: A Review", dans ".P. Colquhoun, éd., op. cit., 1-25.

Hockey, G.R.J. et M.M. Grey, "Forgetting as a Function of Sleep and Phase of the Circadian Cycle", dans **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 24, 386-393, 1972.

Hodges, R.E. et W.E. Krehl, "Nutritional Status of Teen-Agers in Iowa", dans **American Journal of Clinical Nutrition**, 17, 200, 1965.

Hoffman, M.L., "Developmental Synthesis of Affect and Cognition and its Implications for Altruistic Motivation", dans **Developmental Psychology**, 11, 607-622, 1975.

Hoffman, M.L., "Empathy, Role Taking, Guilt and the Development of Altruistic Motives", dans Lickona, T., **Moral Development and Behavior**, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Hoffman, M.L., "Moral Internalization, Parental Power and the Nature of Parent-child Interaction,", dans **Developmental Psychology**, 11, 2, 228-239, 1975.

Hoffman, M.L. & **SALTZSTEIN**, H.D., "Parent Discipline and the Child's Moral Development", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 5, 45-57, 1967.

Hogan, R., "Moral Conduct and Moral Character. A Psychological Perspective", dans **Psychological Bulletin**, 79, 217-232, 1973.

Hollander, J.W., "Development of Vocational Decisions During Adolescence", dans **Journal of Counseling Psychology**, 18, 244-248, 1971.

Hollingshead, A.B., **Elmtown's Youth: The Impact of Social Class on Adolescents**, New York, Wiley, 1949.

Holtzman, W.H. et W.F. Brown, "Evaluating the Study Habits and Attitudes of High School Students", dans **Journal of Education Psychology**, 59, 404-409, 1968.

BIBLIOGRAPHIE

Honzik, M.P., "A Sex Difference in the Age of Onset of the Parent-Child Resemblance in Intelligence", dans **Journal of Ecuational Psychology,** 54, 231-237, 1963.

Honzik, M.P., "Prediction of Differential Abilities at Age 18 from the Early Family Environment", **APA Proceedings of the 75th Annuel Congress,** 2, 151-152, 1967.

Honzik, M.P., J.W. McFarlane et L. Allen, "The Stability of Mental Test Performance Between Two and Eighteen Years of Age", dans **Journal of Experimental Education,** 17, 309-324, 1948.

Horn, J.L., "Organization of Abilities and the Development of Intelligence", dans **Psychological Review,** 75, 242-259, 1968.

Horowitz, H., "Prediction of Adolescent Popularity and Rejection from Achievement and Interest Tests", dans **Journal of Educational Psychology,** 58, 170-174, 1967.

Horrocks, John E., **The Psychology of Adolescence,** 3e éd., Boston, Houghton Mifflin Co., 1969.

Hower, J.T. & Edwards, K.J. **The Effects of Parent-Child Relationships on the Development of Moral Character,** présenté à The American Educational Research Convention, San Francisco, Avril, 1976.

Howitt, Dennis et guy Cumberbatch, "Affective Feeling for a Film Character and Evaluation of an Anti-Social Act", dans **British Journal of Social and Clinical Psychology,** 11, 102-108, 1972.

Hraba, J. et G. Grant, "Black is Beautiful: A Reexamination of Racial Preference and Identificatoin", dans **Social Psychology,** 16y, 398-402, 1970.

Hubert, R., **Traité de pédagogie générale,** Paris, P.U.F., 1952.

Hunt, J. McV., **Intelligence and Experience,** New York, Roland Press, 1961.

Hurlock, Elizabeth B., **Adolescent Development, Developmental Psychology,** New York, McGraw-Hill Book Co., 1980.

Iacovetta, Ronal Gordon, "Socioeconomic Status, Adolescent-Adult Interaction and Peer Group Involvement", dans -Dissertation Abstracts **International,** 33 (11-A), 6460, mai 1973.

Iliff, A. et V.A. Lee, "Pulse Rate, Respiratory Rate and Body Temperature of Children Between Two Months and 18 Years of Age", dans **Child Development**, 23, 237-245, 1952.

Ingersol, G.M., **Adolescents in School and Society**, Lexington, M.A., D.C., Heatrh, 1982.

Inhelder, B. et J. Piaget, **The Grwoth of Logical Thirking from Childhood Through Adolescence**, New York, Basic Books, 1958.

Iscoe, I., M. Williams et J. Harvey, "Modification of Children's Judgements by Simulated Group Techniques: A Normative Developmental Study, dans **Child Development**, 34, 963-978, 1963.

Iwawaki, S., K. Sumida, S. Okuno et E.L. Cowan, "Manifest Anxiety in Japanese, French, and United States Children", dans **Child Development**, 38, 713-722, 1967.

Jackson, R. et H. Kelly, "Growth Charts for Use in Pediatric Practice", dans **Journal of Pediatrics**, 27, 215-220, 1945.

Jacobs, Ruth Harriet, "School Identity, and Success: Adolescents in Gloom", dans **Youth and Society**, 4, 275-290, 1973.

Jarvis, P.E., "Verbal Control of Sensory-Motor Performance: A Test of Luria's Hypothesis", dans **Human Development**, 11, 172-183, 1968.

Jaworski, A. et R. Jaworski, "New Teen-Age Boy and Girl Growth Charts for Pediatric Office Use", dans **Clinical Pediatrics**, 10(7), 410-413, 1971.

Jenner, M.R., R.P. Kelch, S.L. Kaplan et M.M. Grumbach, "Hormonal Changes in Puberty. IV. Plasma Estradiol, LH, and FSH in Prepubertal Menarche, Hypogonadism, and in a Child with a Feminizing Ovarian Tumor", dans **Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism**, 34, 521-530, 1972.

Jensen, A., "Learning Ability in Retarded, Average and Gifted Children", dans **Merrill-Palmer Quarterly**, 9, 123-140, 1963.

Jersild, A.T., **The Psychology of Adolescence**, 2e éd., New York, Macmillan, 1963.

Jersild, A.T. et F.G. Holmes, **Children's Fear**, New York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1935.

Jersild, A.T. et R.J. Tesch, **Children's Interests,** New York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1949.

Jersild, A.I., J.S. Brook et D.W. Brook, **The Psychology of the Adolescence,** 3e édition, New York, MacMillan, 1978.

Johnson, E.W., **How to Live Through Junior High School,** Philadelphie, Lippincott, 1959.

Johnson, O.G. et J.W. Bommarito, **Tests and Measurements in Child Development: A Handbook,** San Francisco, Cal., Jossey-Bass, Inc., 1971.

Johnson, T.O., "The Physique of Urban Nigerians in the Adolescent Period", dans **Journal of Tropical Pediatrics and Environmental Child Health,** 18(2), 131-138, 1970.

Jones, E., **Traité théorique et pratique de psychanalyse,** Paris, Payot, 1925.

Jones, Harold E., "The California Adolescent Growth Study", dans **Journal of Educational Research,** 31, 561-567, 1938.

Jones, H.E., **Motor Performance and Growth,** Berkeley, Cal., University of California Press, 1949.

Jones, H.E. et H.S. Conrad, "The Growth and Decline of Intelligence: A Study of a Homogeneous Group Between the Ages of Ten and Sixty", dans **Genetic Psychology Monographs,** 13, 223-298, 1933.

Jones, Harold E. et Mary Cover Jones, "Individual Differences in Early Adolescence", dans **Individualizing Instruction: Sixty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education,** 1ère Partie, Chicago, University of Chicago Press, 13-131, 1962.

Jones, M.C., "The Later Careers of Boys Who Where Early - or Late-Maturing", dans **Child Development,** 28, 113-128, 1957.

Jones, M.C., "Psychological Correlates of Somatic Development", dans **Child Development,** 36, 899-911, 1965.

Jones, P.A., "Formal Operational Reasoning and the Use of Tentative Statements", dans **Cognitive Psychology,** 3, 467-471, 1972.

Jorgenson, V., "One-Year Contraceptive Follow-up of Adolescent Patients", dans **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, 115(4), 484-486, 1973.

Josselyn, I.M., "Psychological Changes in Adolescence", dans **Children**, 6, 43-47, 1959.

Josselyn, I.M., **Adolescence**, New York, Harper Row, 1971.

Josselyn, I.M., "Passivity", dans **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, 7, 569-588, 1968.

Josselyn, I.M., **Adolescence**, New York, Harper and row, 1971.

Jourard, S.M. **Personal Adjustment**, New York, Macmillan, 1958.

Jouvet, M., "Biogenic Amines and the States of Sleep", dans **Science**, 163, 32-41, 1969.

Kagan, J., "Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children, dans **Child Development**, 36, 609-628, 1965.

Kagan, J., "Reflection-Impulsivity: The Generally and Dynamics of Conceptual Tempo", dans **Journal of Abnormal Psychology**, 71, 17-24, 1966.

Kagan, J., "A Conception of Early Adolescence", dans **National Elementary Principal**, 51, No. 3, 26-35, 1971.

Kagan, J. et H.A. Moss, **Birth to Maturity: The Fels Study of Psychological Development**, New York, Wiley, 1962.

Kagan, J., H.A. Moss et I.E. Sigel, "Psychological Significance of Styles in Conceptualization", dans J.C. Wright et J. Kagan, éds., **Basic Cognitive Processes in Children**, dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 28, No. 2, 73-112, 1963.

Kagan, J., B.L., Rosman, D. Day, J. Albert et W. Phillips, "Information Processing in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes", dans **Psychological Monographs**, 78, No. 1, 1964.

Kagan, J., L. Pearson et L. Welch, "Modifiability of Conceptual Tempo", dans **Journal of Educaitonal Psychology**, 57, 359-365, 1966.

Kagan, J. et N. Kogan, "Individual Variation in Cognitive Processes", dans P.H. Mussen, éd., **Carmichael's Manual of Child Psychology**, 3e édition, Vol. 1, 1273-1375, 1970.

Kagan, J. et R. Coles, **Twelve to Sixteen : Early Adolescence**, New York, .W.W Norton and Co., Inc., 1972.

Kahn, M.H. et K.E. Rudestam, "The Relationship Between Liking and Perceived Self-Disclosure in Small Groups", dans **Journal of Psychology**, 78, 81-85, 1971.

Kandel, D. & Lesser, G.S., "Parent-Adolescent Relationships and Adolescent Independence in the United States and Denmark", dans **Journal of Marriage and the Family**, 31, 348-358, 1969.

Kandel, D.B., G.S. Lesser, G.C. Roberts et R. Weiss, "The Concept of Adolescent Sub-Culture", dans R.F. Purnell, éd., **Adolescents and the American High School**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Kantero, R.-L. et O. Widholdm, **Age of Menarche in Finnish Girls in 1969**, Paris, International Children's Center, 1970.

Kaplan, D.M. et W. Goodrich, "A Formulation for Interpersonal Anger", dans **American Journal of Orthopsychiatry**, 27, 387-395, 1957.

Karasick, B. et al., "Characteristics Differentiating High School Leaders for Nonleaders", **Report of Poll No. 83 of the Purdue Opinion Panel**, Lafayette, Ind., Purdue University, mai 1968.

Karnes, M., J. Teska et A. Hodgins, "The Effects of Four Programs of Classroom Intervention on the Intellectual and Language Development of 4 Year-Old Disadvantaged Children", dans **American Journal of Orthopsychiatry**, 40, 58-76, 1970.

Kasper, D.K. et R.O. Wallerstein, "Red Cell Values in Healthy Adolescents", dans **American Journal of Clinical Nutrition**, 18(4), 286-293, 1970.

Katchadourian, H.A., **The Biology of the Adolescent**, San Francisco, W.H. Freeman, 1977.

Katz, J. et al., **No Time for Youth : Growth and Constraint in College**, San Francisco, Cal., Jossey-Bass, 1968.

Katz, P. et E. Ziegler, "Self-Image Disparity : A Developmental Approach", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 5, 186-195, 1967.

Kazkowski, Henry, "Sex and Age Differences in the Life Problems of Adolescents", dans **Journal of Psychological Studies**, 13, 165-169, 1962.

Keasey, C.B., "Social Participation. A Factor in the Moral Development of Preadolescents", dans **Developmental Psychology**, 5, 216-220, 1971.

Keedy, T.C., "Factors in the Cohesiveness of Small Groups", dans **Sociology and Social Research**, 40, 329-332, 1956.

Keeny, T.J., S.R. Cannizo et J.H. Flavell, "Spontaneous and Induced Verbal Rehearsal in a Recall Task", dans **Child Development**, 38, 953-966, 1967.

Keller, M., "Development of Role Taking Ability", dans **Human Development**, 19, 120132, 1976.

Keislar, E.R., "Differences Among Adolescent Social Clubs in Terms of Members' Characteristics", dans **Journal of Educational Research**, 48, 2967-303, 1954.

Khan, S.B., "Affective Correlates of Academic Achievement", dans **Journal of Educational Psychology**, 60, 216-221, 1969.

Khenna, A., "A Study of Friendship in Adolescent Boys and Girls", dans **Manus Dalhi**, 7, 3-18, 1960.

Khin, A.M. et P. Thein, "Growth Patterns of Burmese School Children in Mandalay and Patheinggi", dans **Union of Burma Journal of Life Sciences**, 4(2), 341-348, 1971.

Kinnane, J.F. et M.W. Pable, "Family Background and Work Value Orientation", dans **Journal of Counseling Psychology**, 9, 320-325, 1962.

Kirkpatrick, C., **The Family as Process and Institution**, New York, Ronald Press Co., 1955.

Klein, K.E., H.M. Wegman et B.I. Hunt, "Desynchronization of Body Temperature and Performance of Circadian Rhythm as a Result of Out-Going and Home-Going Transmeridian Flights", dans **Aerospace Medicine**, 43, 119-132, 1972.

Klein, W.L., **An Investigation of the Spontaneous Speech of Children During Problem Solving,** Thèse de doctorat non publiée, University of Rochester, N.Y., 1963.

Kleitman, W., **Sleep and Wakefulness as Altering Phases in the Cycle of Existence,** Chicago, University of Chicago Press, 1939.

Kleitman, W., **Sleep and Wakefulness,** Chicago et London, University of Chicago Press, 1963.

Kleitman, W., "Basic Rest-Activity Cycle in Relation to Sleep and Wakefulness", dans A. Kales, éd., **Sleep : Physiology and Pathology,** Philadelphie et Toronto, J.P. Lippincott, 3-38, 1969.

Kogan, N., "Educational Implications of Cognitive Styles", dans G. Lesser, éd., **Psychology and the Educational Practice,** Glenview, Ill., Scott, Foresman and Co., 242-292, 1971.

Kohlberg, L., "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited", dans Baltes, P.P., Shaie, K.W., **Life Span Developmental Psychology, Personality and Socialization,** New York, Academic Press, 1973.

Kohlberg, L., "Development of Moral Character and Moral Ideology", dans M.L.H. Hoffman et L.W. Hoffman, éds., **Review of Child Development Research,** 1, 383-481, 1964.

Kohlberg, L., "Stage and Sequence : The Cognitive Developmental Approach to Socialization", dans Goslin, D.A., **Handbook of Socialization, Theory and Research,** Chicago, Rand McNally, 1969.

Kohlberg, L., "From is to ought. How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", dans Mitchel, T., **Genetic Epistemology,** New York, Academic Press, 1971.

Kohlberg, L., "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited", dans Baltes, P.P., Shaie, K.W., **Life Span Developmental Psychology, Personality and Socialization,** New York, Academic Press, 1973.

Kohlberg, L., "Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach", dans Lickona, T., **Moral Development and Behavior,** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Kohlberg, L., J. Yaeger et E. Hjertholm, "Private Speech: 4 Studies and a Review of Theories", dans **Child Development,** 39, 691-736, 1968.

Kohlberg, L. et Mayer, R., "Development as the Aim of Education", dans **Harvard Educational Review**, 42, 4, 449-468, 1972.

Kohlberg, L. et C. Gilligan, "The Adolescent as a Philosopher : The Discovery of the Self in the Postconventional World", dans J. Kagan et R. Coles, éds., **Twelve to Sixteen : Early Adolescence**, New York, W.W. Norton and Co., Inc., 1972.

Kohlberg, L., et Turiel, E., **Moralization, the Cognitive Developmental Approach**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Kohn, M.L., "Social Class and the Exercise of Parental Authority", dans **American Sociological Review**, 24, 352-366, 1959.

Koken-Raz, Reuven, **The Child from 9 to 13**, Chicago, Aldine-Atherton, 1971.

Korn, H.A., "Personality Scale Changes from the Freshman Year to the Senior Year", dans **No Time for Youth**, Ed. Katz, 1971.

Konstadt, N. et E. Forman, "Field Dependence and External Directedness", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 1, 490-493, 1965.

Kretschmer, E., **Korperbau und Charakter**, Berlin, Springer Verlag, 1951.

Kirpke, D.F., "An Ultradian Biologic Rhythm Associated with Perceptual Deprivation and REM Sleep", dans **Psychosomatic Medicine**, 34, 221-234, 1972.

Kripke, D.F. et D. Sonnenschein, **A 90-Minute Daydream Cycle**, Conférence prononcée lors de la réunion de l'Association for the Psychophysiological Study of Sleep, San Diego, mai 1973.

Kuhlen, R.G., **The Psychology of Adolescence**, 2º éd., New York, Harper and Row, 1963.

Kuhlen, Raymond G. et E. Gordon Collister, "Sociometric Status of Sixth- and Ninth-Graders who Fail to Finish High School", dans **Educational and Psychological Measurement**, 12, 632-637, 1952.

Kvaracus, U.C., **Anxious Youth : Dynamics of Delinquency**, Columbus, Ohio, Merrill, 1966.,

Lamberg, B.A., R.-L. Kantero, G. Saarinen et O. Widholm, "Endocrine Changes Before and After the Menarche. III. Total Thyroxine and "Free Thyroxine Index", and the Binding Capacity of Thyroxine-Binding Proteins in Female Adolescents", dans **Acta Endocrinologia,** 74(4), 685-694, 1973a.

Lamberg, B.A., R.-L. Kantero, P. Saarinen et O. Widholm, "Endocrine Changes Before and After the Menarche. IV. Serum Thyrotrophin in Female Adolescents", dans **Acta Endocrinologia,** 74(4), 695-702, 1973b.

Landis, Paul H., "The Ordering and Forbidding Technique and Teen-Age Adjustment", dans **School and Society,** 80, 105-106, 1954.

Landsbaum, J.B. et R.H. Willis, "Conformity in Early and Late Adolescence", dans **Developmental Psychology,** 4, 334-337, 1971.

La Vois, J., "Punishment and Adolescent Self-Control", dans **Developmental Psychology,** 8, No. 1, 16-24, 1973.

Le Blanc, A.F., "Time Orientation and Time Estimation : A Function of Age", dans **Journal of Genetic Psychology,** 115, 187-194, 1969.

Lee, L.C., J. Kagan et A. Rabson, "Influence of a Preference for Analytic Categorization upon Concept Acquisition", dans **Child Development,** 34, 433-442, 1963.

Lefrançois, G.R., **Adolescents,** Belmont, Ca., Wadsworth Pub. Co., 1981.

Leidy, T.R. et A.R. Starry, "The American Adolescent - A Bewildering Amalgam", dans W.C. Morse et G.M. Wingo, éds., **Psychology and Teaching,** New York, Scott, Foresman and Co., 1969.

Leidy, T.R. et al., "Youth's Vocational Plans and Attitudes Toward School. Youth's Attitudes Toward the Selective Service System", **Report of Poll No. 78 of the Purdue Opinion Panel,** Lafayette, Ind., Purdue University, novembre 1966.

Leidy, T.R. et al., "High School Students' Leisure Time Activities and Attitudes toward Network Television. Youth's Attitudes Toward the Selective Service System, II", **Report of Poll No. 79 of the Purdue Opinion Panel,** Lafayette, Ind., Purdue University, février 1967.

BIBLIOGRAPHIE

Leidy, T.R. et al., "High School Students' Look at the Future. Youth's Attitudes Toward the Selective Service System, III", **Report of Poll No. 80 of the Purdue Opinion Panel,** Lafayette, Ind., Purdue University, avril 1967.

Leidy, T.R. et al., "High School Students' Preferences for Careers and Organizational Environments", **Report of Poll No. 82 of the Purdue Opinion Panel,** Lafayette, Ind., Purdue University, janvie 1968.

Leberset, G., **Piaget,** Paris, Éditions universitaires, 1970.

Lerner, R.M. et G.B. Spanier, **Adolescent Development,** New York, McGraw-Hill, 1980.

Lerner, Richard M. et Anne Weinstoch, "Note on the Generation Gap", dans **Psychological Reports,** 31, 457-458, 1972.

Lerner, Richard M., Christine Schroeder, Marilyn Rewitzer et Ann Weinstoch, "Attitudes of High School Students and Their Parents Toward Contemporary Issues", dans **Psychological Reports,** 31, 255-258, 1972.

Lesser, C.S., "The Relationship Between Various Forms of Aggression and Popularity Among Lower-Class Children", dans **Journal of Educational Psychology,** 50, 20-25, 1959.

Lesser, Gerald S., éd., **Psychology and Educational Practice,** Chicago, Scott, Foresman and Co., 1971.

Lessing, Elise E., "Extension of Personal Future Time Perspective, Age and Life-Statisfaction of Children and Adolescents", dans **Developmental Psychology,** 6, 457-468, 1972.

Leverton, R.M., "Nutritional Well-Beign in the U.S.A.", dans **Nutritional Review,** 22, 321, 1964.

Levine, Harry, "Bilingualism : its Effect on Emotional and Social Devlopment", dans **Journal of Secondary Education,** 44, 69-73, 1969.

Levine, J., "Response to Humor", dans **Scientific American,** 194, 31-51, 1956.

Levy, D.M., **Maternal Overprotection,** New York, Columbia University Press, 1943.

BIBLIOGRAPHIE

Lewin, Kurt, "Field Theory and Learning", dans T.R. McConnel, éd., **The Psychology of Learning**, NSSE 41st Yearbook, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1942.

Lichter, S.O., E.B. Rapien, F.M. Seibertet M.S. Sklansky, **The Dropouts**, New York, Free Press, 1962.

Liebermen, E. James, "The Urban Adolescent", dans **Adolescence**, 1, 45-53, 1966.

Livanov, M.N., N.A. Gavrilova et A.S. Aslanov, "Intercorrelations Between Different Cortical Regions of Human Brain During Mental Activity", dans **Neuropsychologia**, 2, 281-289, 1964.

Ljung, B.O. "The Adolescent Spurt in Mental Growth", dans **Stockholm Studies in Educational Psychology**, No. 8, 350 p., 1965.

Long, Barbara H., Robert C. Ziller et Edmund H. Henderson, "Developmental Changes in the Self-Concept During Adolescence", dans **School Review**, 76, 210-230, 1968.

Long, G.H. et E.B. Henderson, "Self-Social Concepts of Disadvantaged School Beginners", dans **Journal of Genetic Psychology**, 113, 49-51, 1968.

Lowrie, S.H., "Dating Theories and Student Responses", dans **American Sociological Review**, 16, 335-340, 1951.

Lubin, A., C. Nute et P. Naitch, "EEG Delta Activity During Human Sleep as a Dampted Ultradian Rhythm", dans **Psychophysiology**, 10, 27-35, 1973.

Luce, G., **Body Time : Physiological Rhythms and Social Stress**, New York, Bantam Books, 1-411, 1971.

Lugo, James O. et Gerald L. Hershey, **Human Development**, New York, Macmillan Publishing Col, Inc., 1974.

Luria, A., "The Directive Function of Speech in Development and Dissolution", dans **Word**, 18, 341-352, 1959.

Luria, A., "Speech Development and the Formation of Mental Processes", dans Michael Cole et Irving Maltzman, éds., **A Handbook of Contemporary Soviet Psychology**, New York, Basic Books, 121-162, 1969.

BIBLIOGRAPHIE

Luria, A.R. et E.D. Homskaya, "Disturbances in thc Regulative Role of Speech with Frontal Lobe Lesions", dans J.M. Warren et K. Akert, éds., **The Frontal Granular Cortex and Behavior,** New York, McGraw-Hill Book Co., 353-371, 1964.

Luria, A.R. et O.S. Vinogradova, "An Objective Investigation of The Dynamics of Semantic Systems", dans **British Journal of Psychology,** 50, 89-105, 1959.

Maccoby, E., éd., **The Development of Sex Differences,** Stanford, Cl., Stanford University Press, 1966.

Maccoby, E., "Sex Differences in Intellectual Functioning", dans E. Maccoby, éd., **The Development of Sex Differences,** Stanford, Cal., Stanford University Press, 25-55, 1966.

Maccoby, E., "The Development of Stimulus Selection", dans J.P. Hill, éd., **Minnesota Symposia on Child Psychology,** Minneapolis, University of Minnesota Press, 68-96, 1969.

Maccoby, E. et D. McNeill, "Age Changes in the Selective Perception of Verbal Materials", dans D.L. Horton et J.J. Jenkins, éds., **Perception of Language,** Columbus, Ohio, Charles E. Merill, 23-46, 1970.

Maccoby, M. et N. Modiano, "Cognitive Style in Rural and Urban Mexico", dans **Human Development,** 12, 22-23, 1969.

Mackey, J., "Strategies for Reducing Adolescent Alcination" dans **Educational Leadership,** 34, 449-452, 1977.

Malvaux, P., P. de Wager, C. Beckers, H.G. Van den Schreik et M. de Visscher, "Serum-Free Thyroxine and Thyroxine Binding Proteins in Male Adolescents", dans **Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism,** 26, 459-462, 1966.

Marabini, E., L.F. Resele, J.M. Tanner et R.H. Whitehouse, "The Fit of Gompertz and Logistic Curves to Longitudinal Data During Adolescence on Height, Sitting Height, and Biacromial Diameter in Boys and Girls of the Harpendon Growth Study", dans **Human Biology,** 44, 511-524, 1972.

Marcia, J.E., "Development and Validation of Ego Identity Status", dans **Journal of Personality and Social Psychology,** 3, 551-558, 1966.

Maresh, M., "A Forty-Five Year Investigation for Secular Changes in Physical Maturation", dans **American Journal of Physiological Anthropology**, 36, 103-110, 1972.

Matesson, D.R., **Adolescence Today. Sex Roles and the Search of Identity**, Homewood 111, Dorsey Press, 1975.

Maw, W.H. et E.W. Maw, "Self-Concepts of High and Low-Curiosity Boys", dans **Child Development**, 41- 123-129, 1970.

Mayer, L.A., "New Questions About the U.S. Population", dans **Fortune**, février 1971.

Mead, Margaret, "Earley Adolescence in the United States", dans **Bulletin of the National Association of Secondary School Principals**, 49, 5-10, 1965.

Medinnus, g.r. et R.C. Johnson, **Child and Adolescent Psychology : Behaviour and Development**, New York, Wiley, 1969.

Meichenbaum, Donald H., "The Effects of Instructions and Reinforcement on Thinking and Language Behaviors of Schizophrenics" dans **Behavior Research and Therapy**, 7, 101-114, 1969.

Meichenbaum, Donald H., "The Development Control of Operant Motor Responding by Verbal Operants", dans **Journal of experimental Child Psychology**, 7, 553-565, 1969.

Meichenbaum, Donald H., "Reflection-Impulsivity and Verbal Control of Motor Behavior", dans Child **Development**, 40, 785-797, 1969.

Meichenbaum, Donlad H., "The Nature and Modification of Impulsive Children", Conférence présentée à la Society for Research in Child Development, Minneapolis, 1971, rapportée dans **Clinical Implications**.

Meichenbaum, Donald H., "Training Impulsive Children to Talk to Themselves : A Means of Developing Self-Control", dans **Journal of Abnormal Psychology**, 77, 115-126, 1971.

Meichenbaum, Donald H., **Clinical Implications of Modifying What Clients Say to Themselves**, Waterloo, University of Waterloo, Rapport de recherche no. 42, décembre 1972.

Meichenbaum, Donald H., "Cognitive Modification of Test Anxious College Students", dans **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 39, 370-380, 1972.

Meichenbaum, Donald H., "Enhancing Creativity by Modifying What Subjects Say to Themselves", Document non publié, University of Waterloo, rapporté dans **Clinical Implications of Modifying Behavior**, Rapport no. 42, 1972.

Meichenbaum, Donald H., **Theoretical & Treatment Implications of Developmental Research on Verbal Control of Behavior**, Document préparé par l'auteur lors d'un congé sabbatique. Une partie de ce document a fait le thème d'une conférence prononcée lors d'une rencontre de la Society for Research in Child Development, Philadelphie, 1973.

Meichenbaum, Donald H. et R. Cameron, "Training Schizophrenics to Talk to Themselves : A Means of Developing Attentional Controls", dans **Behavior Theory**, 4, 515-534, 1973.

Meichenbaum, Donald H. et J. Goodman, "A Developmental Analysis of the Attentional and Cognitive Components of Impulsivity", Conférence présentée à la réunion de la Society for Research in Child Development, Philadelphie, 1973, rapportée dans **Theoretical and Treatment Implications.**

Meissner, W.W., "Parental Interaction of the Adolescent Boy", dans Maud Gold et E. Douvan, **Adolescent Development**, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 142-146, 1969.

Mendel, G., **Pour décoloniser l'enfant**, Paris, Payot, 1971.

Messer, S., "Reflection-Impulsivity : Stability and School Failure", dans **Journal of Educational Psychology**, 61, 487-490, 1970.

Messick, S., "The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction : Assessing Possible, not Just Intended Outcomes", dans M.C. Wittrock et D.E. Wiley, éds., **The Evaluation of Instruction**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 183-202, 1970.

Meyer, W.J., "The Stability of Patterns of Primary Mental Abilities Among Junior and Senior High School Students", dans **Educational and Psychological measurement**, 20, 795-800, 1960.

Meyer, W.J. et A.W. Bendig, "A Longitudinal Study of the Primary Mental Abilities Test", dans **Journal of Educational Psychology**, 52, 50-60, 1961.

Meyers, C.E., "Emancipation of Adolescents from Parental Control", dans **Nervous Child**, 5, 251-262, 1946.

Mikesell, R.H. et A. Tesser, "Life History Antecedents of Authoritarianism : A Quasi-Longitudinal Approach", dans **APA Proceedings, 79th Annual Convention**, 6, 369-370, 1971.

Miller, Derek, **Adolescence, Psychology, Psychopathology, and Psychotherapy**, New York, Jason Aronson, 1974.

Miller, J.P., "Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implications for Secondary Education", dans **Adolescence**, XII, 50, 265-275, 1978.

Miller, J., J. Shelton et J. Flavell, "A Test of Luria's Hypothesis Concerning the Development of Verbal Self-Regulation", dans **Child Development**, 41, 651-665, 1970.

Mitchell, J.J., "Moral Growth During Adolescence", dans **Adolescence**, X, 38, 221-226, 1975.

Moles, O.C., "Child Training Practices Among Low-Income Families : An Empirical Study", dans **Welfare in Review**, 3, 1-9, 1965.

Montemayor R., "Parents and Adolescents in Conflict : All Families, Some of the Time, Most Families, All of the Time", dans **Journal of Early Adolescence**, 3, 83-103, 1983.

Moore, V.M. et W.H. Holtzman, **Tomorrow's Parents : A Study of Youth and Their Families**, Austin, University of Texas Press, 1968.

Morse, W.C. et G.M. Wingo, **Psychology and Teaching**, Glenview, Ill., Scott, Foresman and Col, 1969.

Moss, Theodore C., **Middle School**, Boston, Houghton Mifflin Co., 20-21, 1969.

Munns, Meredity, "Is there Really a Generation Gap", dans **Adolescence**, 6, 197-206, 1971.

Musa, K.E. et M.E. Roach, "Adolescent Appearance and Self-Concept", dans **Adolescence**, 8, 385-394, 1973.

Mussen, P.H. et M.C. Jones, "Self-Conceptions, Motivations and Attitudes of Late- and Early-Maturing Boys", dans **Child Development**, 28, 243-256, 1957.

Mussen, Paul Henry et Mary Cover Jones, "The Behavior-Interred Motivations of Late- and Early-Maturing Boys", dans **Child Development**, 29, 61-67, 1958.

Mussen, P.H., J.J. Conger et J. Kagan, **Child Development and Personality**, New York, Harper and Row, 1969.

Muuss, R.E., **Theories of Adolescence**, New York, Random House, 1972.

McCammon, R.W., "A Longitudinal Study of Electrocardiographic Intervals in Healthy Children", dans **Acta Paediatrica**, 50, Supplément 126, 1961.

McCandless, B.R., **Adolescents : Behavior and Development**, Hinsdale, Ill., Dryden Press, 1979.

McCandless, B.R. et E.D. Evans, **Children and Youth : Psychosocial Development**, Hinsdale, Ill., Dryden Press, 1973.

McCandless, B.R., C.B. Bilous et H.L. Bennet, "Peer Popularity and Dependance on Adults in pre-School Age Socialization", dans **Child Development**, 32, 511-518, 1961.

McClelland, D.C., "Testing for Competence Rather than Intelligence", dans **American Psychologist**, 28, 1-4, 1973.

McDaniel, E.L., "Relationships Between Self-Concept and Specific Variables in a Low-Income Culturally Different Population", Rapport final fait à l' "Institute for Educational Development", section 8, sur Head Start Evaluation and Research, 31 août, 1976, ERIC EDO10124.

Nauta, Walle J., "Neural Associations of the Frontal Cortex", dans J. Konorski, H.L. Teuber et B. Zernicki, éds., "The Frontal Granular Cortex and Behavior", dans **Acta Neurobiologiae Experimentalis**, International Congress of Physiological Sciences, Jablona, Poland, 32, 125-140, 1971.

Naud, A. & Morin, L., **L'esquive. L'école et les valeurs**, Québec, Service des communications du ministère de l'Éducation, 1978.

Nauta, Walle J., "The Problem of the Frontal Lobe : An Interpretation Based on Neuro-Anatomical Findings", Conférence prononcée lors de la 40e rencontre annuelle en l'honneur de Hughlings Jackson du Montreal Neurological Institute, 1974.

Nemy, E., "Adolescents Today : Are they More Disturbed?", dans **New York Times**, 20 février 1970.

Newman, B.M. et P.R. Newman, **Development Through Life,** Dorsey Press, 1984.

Nicholson, S.I. et J.K. Antill, "Personal Problem of Adolescents and their 'Relationship to Peer Acceptance' and Sex Role Identity", dans **Journal of Youth and Adolescence,** 10, 309-325, 1981.

Nicolas, A., **Jean Piaget,** Paris, Seghers, 1976.

Nixon, R., "Psychology. Normality in Years of Youth", dans **Teachers College Record,** 66, 71-74, 1964.

Nixon, Robert E., "Psychological Normality in Adolescence", dans **Adolescence,** 1, 211-223, 1966.

Nuessle, W., "Reflectivity as an Influence on Focusing Behavior of Children", dans **Journal of Experimental and Child Psychology,** 14, 265-276, 1972.

O'Connell, W.E., "The Adaptive Function of Wit and Humor", dans **Journal of Abnormal Social Psychology,** 61, 263-270, 1960.

Oddie, T.H. et D.A. Fisher, "Protein-Bound Iodine Levels During Childhood and Adolescence", dans **Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism,** 27, 87-92, 1967.

Offer, Daniel, **The Psychological World of the Teen-Ager. A Study of Normal Adolescent Boys,** New York, Basic Books, Inc., 1969.

Offer, Daniel et M. Sabshin, **Normality : Theoretical and Clinical Concepts of Mental Health,** New York, Basic Books, Inc., 1973.

Offer, D. et al., **The Adolescent, A Psychological Self-Protrait,** New York, Basic Books, Inc., 1981.

Olver, R.R. et J.R. Hornsby, "On Equivalence", dans J.S. Bruner et al., éds., **Studies in Cognitive Growth,** New York, Wiley, 68-85, 1966.

Orr, W.C., J.J. Hoffman et F.W. Hegge, "Methods of Biorhythmic Analysis in the Assessment of Human Performance", dans **Annals of the New York Academy of Science,** sous presse, dans R. Broughton, **Ultradian and Circadian Alterations of Consciousness and Psychological Functions,** 1973.

Osterrieth, P.A., "Adolescence : Some Psychological Aspect", dans G. Coplon et L. Lebovici, **Adolescence : Psychological Perspectives,** New York, Basic Books, Inc., 1969.

Oswald, I., J. Merrington et H. Lewis, "Cyclical "On Demand" Oral Intake by Adults", dans **Nature**, 225, 959-960, 1970.

Othmer, E., M.P. Hayden et R. Segelbaum, "Encephalic Cycles During Sleep and Wakefulness : A 24-hour Pattern", dans **Science**, 164, 447-449, 1969.

Otto, H.A. et S. Healy, "Adolescents' Self-Perception of Personality Strenghts", dans **Journal of Human Relations**, 14, 483-491, 1966.

Palkes, H., W. Stewart et B. Kahana, "Porteus Maze Performance of Hyperactive Boys after Training in Self-Directed Verbal Commands", dans **Child Development**, 39, 817-826, 1968.

Palkes, H., M. Stewart et J. Fredman, "Improvement in Maze Performance of Hyperactive Boys as a Function of Verbal-Training Procedures", dans **Journal of Special Education**, 5, 337-342, 1972.

Parson, Talcott, "Age and Sex in the Social Structure of the United States", dans **American Educational Research Journal**, 10, 85-91, 1973.

Pearson, G.H.J., **Adolescence and the Conflict of Generations : An Introduction to Some of the Psychoanalytic Contributions to the Understanding of Adolescence**, New York, W.W. Norton and Co., 1968.

Peck, R.E. et R.J. Havighurst, **Psychology of Character**, New York, Wiley, 1960.

Peck, R.F. et C. Gallini, "Intelligence, Ethnicity and Social Roles in Adolescent Society", dans **Sociometry**, 25, 64-72, 1962.

Peckos, P.S., "Nutrition During Growth and Development", dans **Child Development**, 28, 273-285, 1957.

Pederson, F.A. et P.M. Wender, "Early Social Correlates of Cognitive Functioning in Six-Year-Old Boys", dans **Child Development**, 39, 185-193, 1968.

Peel, E.A., "Intellectual Growth During Adolescence", dans **Educational Review**, 17, 169-180, 1965.

BIBLIOGRAPHIE

Pennington, Rita, éd., "Studies of Adolescents and Youth Report of Task Force III", dans **Mental Health : From Infancy Through Adolescence,** Rapport de la Joint Commission on Mental Health of Children, New York, Harper and Row, 1973.

Penny, R., H. Guyda, A. Baghdassarian, A. Johanson et R.M. Blizzard, "Correlation of Serum Follicular Stimulating Hormone (FSH) and Luteinizing Hormone (LH) as measured by Radio Immuno Essay in Disorders of Sexual Development", dans **Journal of Clinical Investigation,** 49, 1847-1891, 1970.

Pestalozzi, J.H., **Comment Gertrude instruit ses enfants,** Paris, Delagrave, 1882.

Phelps, H.R. et J.E. Horrocks, "Factors Influencing Informal Groups of Adolescents", dans **Child Development,** 29, 69-86, 1958.

Phillips, J.L., Jr., **The Origins of Intellect : Piaget's Theory,** San Francisco, Freeman, 1969.

Piaget, J., **The Language and Thought of the Child,** New York, Harcourt, Brace, 1926.

Piaget, J., **The Child's Conception of Physical Causality,** New York, Harcourt, Brace, 1932.

Piaget, J., **Moral Judgement of the Child,** New York, The Free Press, 1932.

Piaget, J., **The Psychology of Intelligence,** New York, Harcourt, Brace, 1950.

Piaget, J., **The Origins of Intelligence in Children,** New York, International Universities Press, 1952.

Piaget, J., "How Children form Mathematical Concepts", dans **Scientific American,** 189, 74-79, 1953.

Piaget, J., **The Construction of Reality in the Child,** New York, Basic Books, Inc., 1954.

Piaget, J., **Logic and Psychology,** New York, Basic Books, Inc., 1957.

Piaget, J., **The Psychology of Intelligence,** Paterson, N.J., Littlefield, Adams, 1960.

Piaget, J., "Development and Learning", dans R.E. Ripple et V.N. Rockcastle, éds., **Piaget Rediscovered,** Rapport de la conférence sur Cognitive Studies and Curriculum Development, Cornell, 7-20, 1964.

BIBLIOGRAPHIE

Piaget, J., **Six études de psychologie**, Paris, Denoel/Gauthier, 1964.

Piaget, J., **The Child's Conception of Number**, New Yrok, W.W. Norton and Co., Inc., 1965.

Piaget, J., **Six Psychological Studies**, New York, Random House, 1967.

Piaget, J., **La psychologie de l'intelligence**, Paris, Armand Collin, 1967.

Piaget, J., Piaget's Theory, dans P.H. Messen, éd., **Carmichael's Manual of Child Psychology**, 1, New York, Wiley, 1970.

Piaget, J., **Science of Education and the Psychology of the Child**, New York, Grossman, 1970.

Piaget, J. et B. Inhelder, "The Child's Conception of Space", London, Routledge and Kegan Paul, 1958.

Piaget, J. et B. Inhelder, **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**, Paris, P.U.F., 1958.

Piaget, J. et B. Inhelder, **The Psychology of the Child**, New York, Basic Books, Inc., 1969.

Pick, A.D., M.D. Christy et G.W. Frankel, "A Developmental Study of Visual Selective Attention", dans **Journal of Experimental and Child Psychology**, 14, 165-175, 1972.

Picton, T.W., S.A. Hillyard, H.I. Krausz et R. Galombos, "Human Auditory Evoked Potentials I : Evaluation of Components", dans **Electroencephalography and Clinical Neurophysiology**, 36, 179-190, 1974.

Picton, T.W. et S.A. Hillyard, "Human Auditory Evoked Potentials II : Effects of Attention", dans **Electroencephalography and Clinical Neurophysiology**, 36, 191-199, 1974.

Piers, E.V. et D.B. Harris, "Age and Other Correlates of Self-Concept in Children", dans **Journal of Educational Psychology**, 55, 91-95, 1964.

Pinard, A. et M. Laurendeau, "A Scale of Mental Development Based on the Theory of Piaget : Description of a Project", traduit par A.B. Givens, dans **Journal of Research in Science Teaching**, 2, 253-260, 1964.

Pinard, A. et W. Sharp, "IQ and Point of View", dans **Psychology Today**, 6, 65-90, 1972.

Pinneau, S.R., **Changes in Intelligence Quotient - Infancy to Maturity**, New York, Houghton, Mifflin, 1960.

Pizzamiglio, C.L. et L. Pizzamiglio, "Psychometric Data of Some Tests of Field Dependence" dans **Archivio di Psicologia Neurologia e Psychiatria**, 35, 127-143, 1974.

Polansky, N., R. Lippitt et F. Reld, "An Investigation of Behavioral Contagion in Groups", dans **Human Relations**, 3, 319-348, 1950.

Pontius, A.A., "Neurological Aspects of Some Types of Delinquency Especially Among Juveniles : Toward a Neurological Model of Ethical Action", dans **Adolescence**, 7, 289-308, 1972.

Prescott, E. et al., "Group Day Care as a Child-Rearing Environment : An Observational Study of Day Care Programs", Pasadena, Cal., ERIC Research in Education, Pacific Oaks College, 1967.

Pressey, S.L. et L.C. Pressey, "Development of the Interest-Attitude Test", dans **Journal of Applied Psychology**, 17, 1-16, 1933.

Pribram, Karl H., "Toward a Neuropsychological Theory of Person", dans **The Study of Personality : An Interdisciplinary Approach**, Holt, Rinehart and Winston, 150-160, 1968.

Pribram, Karl H., "The Primate Frontal Cortex", dans **Neuropsychologia**, 7, 259-266, 1969.

Pribram, Karl H., "Education : An Enterprise in Language Learning", dans M.C. Reynolds, éd., **Proceedings of the Conference on Psychology and the Process of Schooling in the Next Decade : Alternate Conceptions**, Minneapolis, University of Minnesota, Department of Audio-Visual Extensionnm, 23, 256, 1971.

Pribram, Karl H. et A.R. Luria, éds., **Psychophysiology of the Frontal Lobes**, New York et London, Academic Press, 12, 332, 1973.

Pulaski, M., **Understanding Piaget**, New York, Harper & Row, 1971.

Pyle, W.A., "An Experimental Study of the Development of Certain Aspects of Reasoning", dans **Journal of Educational Psychology**, 26, 539-546, 1935.

Ramunas, Antanas, **L'éducation physique dans l'humanisme intégral**, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1960.

Rand, G. et S. Wapner, "Ontogenetic Changes in the Identification of Simple Forms in Complex Contexts", dans **Human Development**, 12, 154-168, 1969.

Rees, A.H. et F.H. Palmer, "Factors Related to Change in Mental Test Performance", dans **Developmental Psychology Monographs**, 3, No. 2, 2e partie, 1-57, 1970.

Remmers, H.H., "Cross-Cultural Studies of Teen-Ager Problems", dans **Journal of Educational Psychology**, 53, 254-261, 1962.

Remmers, H.H. et C.G. Hackett, **Let's Listen to Youth**, Chicago, Science Research Associates, 1950.

Remmers, H.H. et D.H. Radler, **The American Teenager**, New York, Bobbs-Merrill Co., Inc., 1957.

Reynolds, E.R. et J.V. Vines, "Individual Differences in Physical Changes Associated with Adolescence in Girls", dans **American Journal of Diseases in Children**, 75, 329-336, 1948.

Reynolds, E.R. et J.V. Vines, "Physical Changes Associated with Adolescence in Boys", dans **American Journal of Diseases in Children**, 82, 529-547, 1951.

Rice, F.P., **The Adolescent**, Boston, Allyn & Bacon, 1975.

Richelle, M., **L'acquisition du langage**, Bruxelles, Dessart, 1971.

Riesman, D., **La foule solitaire**, Paris, Arthaud, 1964.

Rivlin, L., "Creativity, Self-Attitudes, Sociability of the High School Student", dans **Journal of Educational Psychology**, 50, 147-152, 1959.

Roberge, J.J. et D.H. Paulus, "Developmental Patterns for Children's Class and Conditional Reasoning Abilities", dans **Developmental Psychology**, 4, 191-200, 1971.

Roffwarg, H.P., J.N. Muzio et W.C. Dement, "Ontogenetic Development of the Human Sleep-Dream Cycle", dans **Science**, 152, 604-619, 1966.

BIBLIOGRAPHIE

Rogers, C.R., "A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developped in the Client-Centered Framework", dans **Psychology, a Study of Science**, vol. 3, New York, McGraw Hill, 1959.

Rogers, C.R., "Une manière moderne de déterminer ses valeurs", dans **Liberté pour apprendre**, 236-257, Paris, Dunod, 1973.

Rogers, C.R., **Le développement de la personne**, Paris, Dunod, 1967.

Rogers, C.R. & KINGET, G.M., **Psychothérapie et relations humaines**, Montréal, Institut de recherches psychologiques, 1969.

Rosenbach, D., W.H. Crockett et S. Wapner, "Development Level, Emotional Involvement, and the Resolution of Inconsistency in Impression Formation", dans **Developmental Psychology**, 8, 120-130, 1973.

Rousseau, J.J., **Émile ou de l'éducation**, Paris, Éditions sociales, 1958.

Rothman, A.I. et N. Byrne, "Health Education for Children and Adolescent" dans **Review of Educational Research**, 51, 85-100, 1981.

Rowe, J. & Marcia, J.E., "Ego Identity Status. Formal Operations and Moral Development", dans **Journal of Youth and Adolescence**, IX, 2, 87-99, 1980.

Roy, M.-P., M. Sempe, E. Orscand et G. Pedron, "Clinical Evolution of Puberty in Girls : A Somatic Longitudinal Study of 80 Adolescents", dans **Archives françaises de pédiatrie**, 29, 155-168, 1972.

Rush, Gary B., "The Radicalization of Middle-Class Youth", dans **International Social Science Journal**, 24, 312-325, 1972.

Russell, Gordon W., "Human Fears, Factor Analysis, 3 Age Levels", dans **Genetic Psychology Monographs**, 76, 141-161, 1967.

Russell-Hunter, W.D., "A Biology of Lower Invertebrates", New York, Macmillan Co., 1968.

Ryle, G., **The Concept of Mind**, New York, Barnes and Noble, 1-334, 1949.

Samson, J.M., "L'éthique. L'éducation et le développement du jugement moral", dans **Cahiers de recherche éthique**, 2, 5-55, 1976.

Santrock, J.W., "Paternal Absence, Sex Typing, and Identifications", dans **Developmental Psychology**, 2, 264-272, 1970.

Santrock, J.W., **Adolescence**, Dubuque, Iowa, W.C. Brown, 1984.

Sargent, D.W., **An Evaluation of Basal Metabolic Data for Children and Youth in the United States**, Home Economics Research Report Number 14, Human Nutrition Research Division, Agricultural Research Service, United States Department of Agriculture, United States Government Printing Office, Washington, D.C., 1961.

Scarpitti, F.R., "Delinquent and Non-Delinquent Perceptions of Self, Values and Opportunity", dans **Mental Hygiene**, 49, 399-404, 1965.

Schaie, K.W. et C.R. Strether, "A Cross-Sequential Study of Age Changes in Cognitive Behavior", dans **Psychological Bulletin**, 70, 671-680, 1968.

Schildkrout, M.S. et al., **Human Figure Drawings in Adolescence**, New York, Bruner/Mazel, 1972.

Schmuck, Richard, "Sex of Sibling, Birth Order Position, and Female Dispositions to Conform in Two-Child Families", dans **Child Development**, 34, 913-918, 1963.

Schonfeld, W.A., "Inadequate Masculine Physique as a Factor in Personality Development of Adolescent Boys", dans **Psychosomatic Medicine**, 12, 49-54, 1950.

Schonfeld, W.A., "Gynaecomastia in Adolescents : Effect on Body Image and Personality Adaptation", dans **Psychosomatic Medicine**, 24, 379-389, 1962.

Schreiber, Daniel, **Profile of a School Dropout**, New York, Random House, 1967.

Scott, L.J., "An Analysis of the Self-Concept of Seventh-Grade Students in Segregated-Desegregated Schools of Oklahoma City", thèse de doctorat non publiée, University of Oklahoma, 1969.

Sears, R.R., "Relation of Early Socialization Experiences to Aggression in Middle Childhood", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63, 466-492, 1961.

Sears, R.R., E.E. Maccoby et H. Levin, **Patterns of Child Rearing**, New York, Harper and Row, 1957.

Sebald, Hans, **Adolescence : A Sociological Analysis**, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968.

Seggie, J.L., "The Utilization by Children and Adults of Binary Propositional Thinking in Concept Learning", dans **Journal of Experimental and Child Psychology**, 10, 235-247, 1970.

Selman, R.L., "Social-Cognitive Understanding. A Guide to Educational and Clinical Practice", dans Lickona, T., **Moral Development and Behavior**, New York, Hold, Rinehart and Winston, 1976.

Selman, R.L., "The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgement in Children", dans **Child Development**, 42, 79-91, 1971.

Senf, G.M., "Development of Immediate Memory for Bisensory Stimuli in Normal Children and Children with Learning Disorders", dans **Developmental Psychology Monographs**, 1, 1-28, 1969.

Shaffer, L.F., **Children's Interpretation of Cartoons**, Contributions to Education, No. 429, New York, Teachers College, Columbia University, 1930.

Shapiro, B.J. et T.C. O'Brien, "Logical Thinking in Children Ages Six Through Sixteen", dans **Child Development**, 41, 823-829, 1970.

Shapiro, S.S., "Aural Paired Associates Learning in Grade-School Children", dans **Child Development**, 37, 418-424, 1966.

Sharma, S., "Manifest Anxiety and School Achievement of Adolescents", dans **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 24, 403-407, 1970.

Sherif, M. et C.W. Sherif, **Reference Groups: Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents**, New York, Harper and Row, 1964.

Sherman, J.A., "Problem of Sex Differences in Space Perception and Aspects of Intellectual Functioning", dans **Psychological Review**, 74, 290-299, 1967.

BIBLIOGRAPHIE

Shock, N.W., "The Effect of Menarche on Basal Physiological Functions in Girls", dans **American Journal of Physiology**, 138, 288-292, 1943.

Shock, N.W., "Basal Blood Pressure and Pulse Rates in Adolescents", dans **American Journal of Diseases of Children**, 68, 16-22, 1944.

Shock, N.W., "Physiological Growth", dans F. Falkner, éd., **Human Development**, Philadelphie, W.B. Saunder Co., 1966.

Shore, Milton et Joseph Mazeimo, "The Alienated Adolescent: A Challence to the Mental Health Professional", dans **Adolescence**, 4, 19-34, 1969.

Shuttleworth, F.K., "The Physical and Mental Growth of Girls and Boys Age Six to Nineteen in Relation to Age at Maximum Growth", dans **Monograph of the Society for Research in Child Development**, 4, No. 3, 1939.

Siegel, A.W. et H.W. Stevenson, "Incidental Learning: A Development Study", dans **Child Development**, 37, 812-817, 1966.

Siegel, A.W. et D.A. Corsini, "Attentional Differences in Children's Incidental Learning", dans **Journal of Educational Psychology**, 60, 65-70, 1969.

Siegel, I.E. et P. Olmstead, "Styles of Categorization Among Lower Class Kindergarden Children", Conférence prononcée lors d'une rencontre de l'American Educational Research Association, 1967.

Silber, E. et al., "Adaptive Behavior in Competent Adolescents: Coping with the Anticipation of College", dans **Archives of General Psychiatry**, 5, 354-365, 1961.

Simmons, K., "The Brush Foundation Study of Child Growth and Development: II. Physical Growth and Development", dans **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 9, No. 1 (no. de série 37), 1944.

Simon, K. et W.V. Grant, **Digest of Educational Statistics**, édition de 1972, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1973.

Simon W. et J.H. Gagnon, éds., **The Sexual Scene**, Chicago, Trans-Action Books, 1970.

Simpson, E.L., "A Moral Development Research: A Case of Scientific Cultural Biais", dans **Human development**, XVII, 2, 81-106, 1974.

Simpson, E.L., "A Holistic Approach to Moral Development and Behavior", dans Lickona, T., **Moral development and behavior**, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Siskind, A., "The Negotiation of the Father-Son Relationship in Normal Adolescence", dans **Dissertation Abstracts International**, 33, 3782-3783, 1973.

Smith, Louis M. et Paul F. Kleine, "The Adolescent and His Society", dans **Review of Educational Research**, 36, 424-436, 1966.

Soares, Anthony et Louise Soares, "Self-Perceptions of Culturally Disadvantaged Children", dans **American Educational Research Journal**, 6, 31-45, 1969.

Spearman, C., **The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition**, London, Macmillan, 1973.

Spiegler, M.D. et R.M. Liebert, "Some Correlates of Self-Reported Fear", dans **Psychological Reports**, 26, 691,-695, 1970.

Spindler, G.D. "The Education of Adolescents: An Anthropological Perspective", dans E.D. Evans, éd., **Adolescents: Readings in Behavior and Development**, Hinsdale, Ill., Dryden Press, 152-161, 1970.

Sprinthall, Norman A. et Ralph L. Mosher, **Studies of Adolescents in the Seconary Schools**, ERIC ED035015, 1970.

Sprinthall, R.C. et N.A. Sprinthall, **Educational Psychology: Selected Readings**, New York, Van-Nostrand-Reinhold, 1969.

Staats, A.W., **Child Learning, intelligence and personality. Principles of behavioral interaction approach**, New York, Harper & Row, 1971.

Staats, A.W., **Social Behaviorism**, Homewood (Illinois), The Dorsey Press, 1975.

Staton, Thomas F., **Dynamics of Adolescent Adjustment**, New York, Macmillan, 248-270, 1963.

BIBLIOGRAPHIE

Sternadel, Z., K. Wyznikiewicz et W. Weiszczycki, "Birth in Adolescent Mothers", dans **Polski Tygodnik Lekarski**, 19, 1888-1891, 1964.

Sternberg, R., "People's Conception of Intelligence" dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 37-55, 1981.

Sternberg, R., "Intelligence and Non-Entrenchment", dans **Journal of Educational Psychology**, 73, 1-16, 1980.

Sternberg, R., "Testing Intelligence without I.Q. test" dans **Phi Delta Kappan**, 65, 694-698, 1984.

Stevenson, H.W. et A. Siegel, "Effect of Instructions and Age on Retention of Film Content", dans **Journal of Educatoinal Psychology**, 60, 71-74, 1969.

Stone, C.P. et R.G. Barker, "The Attitudes and Interests of Premenarcheal and Postmenarcheal Girls", dans **Journal of Genetic Psychology**, 54, 27-71, 1939.

Stone, L.J. et J. Church, **Childhood and Adolescence: A Psychology of the Growing Person**, 2e ed., New York, Random House, 1968.

Stone, M.A. et D.P. Ausubel, "The Intersituational Generality of Formal Thought", dans **Journal of Genetic Psychology**, 115, 169-180, 1969.

Stott, L.G., "Adolescents Dislikes Regarding Parental Behavior and Their Significance", dans **Journal of Genetic Psychology**, 57, 393-414.

Stoudt, H.W., A. Damon et R.A. McFarland, "Heights and Weights of White Americans", dans **Human Biology**, 32, 331-341, 1960.

Stratton, G.M., "Emotion and the Incidence of Disease: The Influence of the Number of Diseases and of the Age at Which They Occur", dans **Psychological Review**, 36, 242-253, 1929.

Strickland, J.F., "The Effect of Motivation Arousal on Humor Preferences", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 59, 278-281, 1959.

Suchman, J.R., "The Illinois Studies of Inquiry Training", dans **Journal of Research in Science Training**, 2, 231-232, 1964.

Sullivan, H.S., **The Interpersonal Theory of Psychiatry**, New York, W.W. Norton, 1953.

Suppes, J.S., **A Social Learning Theory Approach of Morality**, Berkeley, School psychology annual report, 1971.

Sutter, J.M. & **LUCCIONI**, H., "La carence d'autorité éducative et ses conséquences psychiatriques", dans **Sauvegarde de l'enfance**, 7, 8-14, 1968.

Swamanithan, M. et H.A.B. Parpia, "Human Calorie and Protein Requirements", dans **Nutrition Reports International**, 3, 327-349, 1971.

Sweeney, E.E. et R.E. Dickerson, **Preinduction Health and Human Relations**, New York, American Social Hygiene Association, 1953.

Talwar, P.P., "Adolescent Sterility in an Indian Population", dans **Human Biology**, 37, 256-261, 1965.

Tannenbaum, A.J., "A Study of Verbal Stereotypes Associated with Brilliant and Average Students", Thèse de doctorat non publiée rapportée dans A.T. Jersild, **The Psychology of Adolescence**, 2e éd., New York, Macmillan, 1963.

Tanner, J.M., **Education and Physical Growth**, London, University of London Press, 1961a.

Tanner, J.M., **Growth at Adolescence**, Springfield, Ill., C.C. Thomas, 1955.

Tanner, J.M., **Growth at Adolescence**, 2e éd., Oxford, Blackwell, 1962.

Tanner, J.M., "Growth and Endocrinology of the Adolescents", dans L.I. Gardner, éd., **Endocrine and Genetic Diseases of Children**, Philadelphie, W.B. Saunders Co., 1969.

Tanner, J.M., "Physical Growth", dans P.H. Mussen, éd., **Carmichael's Manual of Child Psychology**, New York, Wiley, 1, 77-153, 1970.

Tanner, J.M., "Sequence, Tempo, and Individual Variation in Growth and Development of Boys and Girls Aged Twelve to Sixteen", dans J. Kagan et R. Coles, éds., **Twelve to Sixteen: Early Adolescence**, New York, W.W. Norton and Co., Inc., 1-24, 1972.

BIBLIOGRAPHIE

Tanner, J.M., R.M. Whitehouse et M.J.R. Healy, **A New System for Estimating Skeletal Maturity from the Hand and Wrist, with Standards Derived from a Study of 2,600 Healthy British Children**, Paris, Centre International de l'enfance, 1962.

Tapp, J. et F. Levine, "Persuasion to Virtue: A Preliminary Statement", dans **Law and Society Review**, 4,m 565-582, 1970.

Taub, J.M. et R.J. Berger, "Performance and Mood Following Variations in the Length and Timing of Sleep", dans **Psychophysiology**, 10, 559-570, 1973.

Taylor, J.A., "A Personality Scale of Manifest Anxiety", dans **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 47, 285-290, 1953.

Tec, Nechama, "Parental Educational Pressure, Adolescent Educational Conformity and Marijuana Use", dans **Youth and Society**, 4, 291-312, 1973.

Terman, L.M. et M.A. Merrill, **Stanford-Binet Intelligence Scale**, Boston, Houghton Mifflin Co., 1937.

Terman, L.M. et M.H. Oden, **The Gifted Child Grows Up - 25 Years Follow-Up of a Superior Group**, Stanford, Cal., Stanford University press, 1949.

Terman, L.M. et L.E. Tyler, "Psychological Sex Differences", dans L. Carmichael, éd., **Manual of Child Psychology**, New York, Wiley, 1954.

Thomas, M.R., **Comparing Theories of Child Development**, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing company, 1979.

Thompson, G.G. et E.F. Gardner, "Adolescents' Perceptions of Happy Successful Living", dans **Journal of Genetic Psychology**, 115, 107-120, 1969.

Thompson, W.M., J.R. Nida et H.D. Riley, "Electrocardiographic Findings in Adolescents at Rest and at Maximal Exertion", dans **Pediatrics**, 43, 438-442, 1969.

Thompson, G.H., dans C. Murchinson, éd., **A History of Psychology in Autobiography**, Vol. 4, Worcester, Mass., Clark University Press, 279-294, 1952.

Thornburg, H., **Development in Adolescence,** Montery, Ca., Brooks/Cole Publishing Company, 1975.

Thurstone, L.L., **Primary Mental Abilities,** Chicago, University of Chicago Press, 1938.

Thurstone, L.L., "Primary Mental Abilities", dans **Psychometric Monographs,** 8, No. 1, 1938.

Thurstone, L.L. et T.G. Thurstone, "Factorial Studies of Intelligence", dans **Psychometric Monographs,** 2, 1941.

Thurstone, L.L. et T.G. Thurstone, **SRA Mental Abilities - Ages 5 to 7, Ages 7 to 11, Ages 11 to 17,** Chicago, Science Research Associates, 1958.

Toffler, A., **Le choc du futur,** Paris, Denoël, 1971.

Tolstoi, L., **Oeuvres complètes,** Tome XIII, Paris, Stock, 1903.

Tran-Thong, A., **Stades et concepts de stades de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine,** Paris, Vrin, 1972.

Trowbridge, N.T., **Project IMPACT, Research Report 1968-1969,** U.S. Office of Education Cooperative Research Report, mai 1969.

Trowbridge, N.T., "Self-Concept and Socio-Economic Class", dans **Psychology in the Schools,** 7, 3, 1970.

Trowbridge, N.T., "Self-Concept and Socio-Economic Status in Elementary School Children", dans **American Educational Research Journal,** 9, 525-537, 1972.

Tryon, C.M., "Evaluation of Adolescent Personality by Adolescents", dans **Monographs of the Society for Research in Child Development,** 4, No. 4, 1939.

Tryon, C.M., "The Adolescent Peer Culture", dans **43rd Yearbook of the National Society for the Study of Education,** 217-239, 1944.

Tsang, M.S. et A.R. Carter, "Achievement, Motivation and Fear of Failure as Determinants of Vocational Choice, Vocational Aspiration and Perception of Vocational Prestige", dans **Journal of Counseling Psychology,** 17, 15-156, 1970.

Tuddenham, R.D., "Jean Piaget and the World of the Child", dans **American Psychologist**", 21, 207-217, 1966.

Tulkin, Steven R., "Race, Clas, Family and School Achievement", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 9, 31-37, 1968.

Tuma, Elise et Norman Livson, "Family Socioeconomic Status and Adolescent Attitudes to Authority", dans **Child Development**, 31, 387-399, 1960.

Turiel, E., "An Experimental Test of Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgement", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 3, 611-618, 1966.

Turiel, E., "Developmental Process in the child's Moral Thinking", dans Mussen, P.J., Langer, J., Covington, M., **Trends and Issues in Developmental Psychology**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Turiel, E., "Stage Transition in Moral Development", dans Travers, R.M.W., **Second Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand McNally, 1973.

Unger, H.E., "The Feeling of Happiness", dans **Psychology**, 7, 27-33, 1970.

Van Krevelen, A., "Characteristics Which Identify the Adolescent to his Peers", dans **Journal of Social Psychology**, 56, 285-289, 1962.

Vandenplas-holper, C., **Éducation et développement social de l'enfant**, Paris, P.U.F., 1979.

Van Til, William, The Coffman Distinguished Professor of Education, Indiana State University, "Junior High School or Middle School", dans **Contemporary Education**, 41, 222-231, 1970.

Veli, G., "Menarche, Growth and Development in Hungary", dans **Acta Paediatrica Academiae Scientiarum Hungaricae**, 12, 209-221, 1971.

Vernon, P.E., "Ability Factors and Environmental Influences", dans **American Psychologist**, 20, 723-733, 1965.

Vernon, P.E., "The Distinctiveness of Field Independence", dans **Journal of Personality**, 40, 366-391, 1972.

Visser, H.K.A., "Some Physiological and Clinical Aspects of Puberty", dans **Archives of Disease in Childhood**, 48, 169-181, 1973.

Vlasenko, L.P., "Accumulation of Radioactive Iodine in the Thyroid Gland in Physically and Sexually Underdeveloped Children and Adolescents", dans **Pediatrica**, 51, 26-27, 1972.

Voeks, V., **On Becoming an Educated Person**, 3e éd., Philadelphie, W.B. Saunders Co., 1970.

Vygotsky, L.S., **Thought and Language**, traduit par E. Hanfmann et G. Vakar, Cambridge, M.I.T. Press, 15, 1962.

Vygotsky, L.S. et A. Luria, "The Funciton and Fate of Egocentric Speech", dans **Proceedings of the Ninth International Congress of Psychology**, Princeton, Psychological Review Co., rapporté dans Kohlberg et al., 1968.

Wada, T., "An Experimental Study of Hunger and its Relation to Activity", dans **Archives of Psychology**, 8, 1-65, 1922.

Wadsworth, G.R. et A.R. Emani, "Heights and Weights of Adolescent Girls in a City of Northern Iran", dans **Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, 73, 172-173, 1970.

Walker, A.R.P., "Optimal Intakes of Nutrients", dans **Nutritional Review**, 23, 321, 1965.

Walker, A.R.P. et B.D. Richardson, "International and Local Growth Standards", dans **American Journal of Clinical Nutrition**, 26, 897-900, 1973.

Wallach, M.A., N. Kogan et R.B. Burn, "Group Risk-Taking and Field Dependence-Independence of Group Members", dans **Sociometry**, 30, 323-338, 1967.

Waller, W., **the Sociology of Teaching (Learning)**, New York, Wiley, 1932.

Waller, W. et R. Hill, **The Family**, New York, Dryden Press, 1951.

Ward, C.C., "Reflection-Impulsivity in Kindergarten Children", dans **Child Development**, 39, 867-874, 1968.

Wart, B., R. Blair et L.J. Roberts, "Energy Intake of Well-Nourished Children and Adolescents", dans **American Journal of Clinical Nutrition**, 22, 1383-1396, 1969.

BIBLIOGRAPHIE

Wattenberg, William W., "The Junior High School - A Psychologist's View", dans **Bulletin of the National Association of Secondary School Principals**, 49, 34-44, 1965.

Wattenberg, William W., "The Middle School as One Psychologist Sees It", dans **High School Journal**, 53, 164-171, décembre 1969.

Wattenberg, William, W., **The Adolescent years**, 2e éd., New York, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1973.

Webb, W.B., J.W. Agnew, Jr., et R.L. Williams, "Effect on Sleep of a Sleep Period Time Displacement", dans **Aerospace Medicine**, 42, 152-155, 1971.

Weber, Robert E., éd., **Handbook on Learning Disabilities : A Prognosis for the Child, the Adolescent, the Adult**, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1974.

Wechsler, D., "Intellectual Development and Psychological Maturity", dans Child **Development**, 21, 45-50, 1950.

Weiner, I.B., **Psychological Disturbance in Adolescence**, New York, Wiley, 1970.

Weitzman, E.G., D. Goldmacher, D. Kripke, P. McGregor, J. Kream et L. Hellman, "Reversal of Sleep-Waking Cycle-Effect on Sleep Stage Pattern and Certain Neuroendocrine Rhythms", dans **Transactions of the American Neurological Association**, 93, 153-157, 1968.

Welford, A.T., **Aging and Human Skill**, London, Oxford University Press, 1958.

Wenkart, A., **Healthy and Neurotic Love**, New York, The Auxiliary Council to the Association for the Advancement of Psychoanalysis, 1949.

Werdelin, I., "A Study of Age Differences in Factorial Structure", **Didakometry**, 6, 7 p., 1966.

Westcott, M.R., **Toward a Contemporary Psychology of Intuition : A Historical, Theoretical, and Empirical Inquiry**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

White, R.W., **Lives in Progress : A Study of the Natural Growth of Personality**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966.

Williams, Edwin P., "Sense of Obligation to High School Activities as Related to School Size and Marginality of Student", dans **Child Development**, 38, 1247-1259, 1967.

Williams, Emmett L., "This Issue", dans **Theory Into Practice**, 7, 195-107, juin 1968.

Williams, Robin M., **American Society : A Sociological Interpretation**, New York, Alfred Knopf, 1969.

Williamson, G.C., "Youth Dilemma", dans **Personnel and Guidance Journal**, 46, 173-177, 1967.

Willikens, .WH., **The Youth Years**, Valley Forge, The Judson Press, 1967.

Wilson, William J., "Social Structural Strain and Alienation Among High School Students", dans **Youth and Society**, 4, 313-332, 1973.

Winch, R.F. et MT. Gordon, **Family Structure and Function as Influence**, Lexington, Mass., Heath, 1974.

Winkler, J.B., "Age Trends and Sex Differences in the Wishes, Identifications, Activities, and Fears of Children", dans **Child Development**, 20, 191-200, 1949.

Witkin, H.A., Cognitive Styles, Essence and **Origins**, New York, International Universities Press, 1981.

Witkin, H.A., "Psychological Differentiation and the Forms of Pathology", dans **Journal of Abnormal Psychology**, 70, 317-336, 1965.

Witkin, H.A., H.B. Lewis, M. Hertzman, K. Machever, P.B. Meissner et S. Wapner, **Personality Through Perception**, New York, Harper and Row, 1954.

Witkin, H.A., R.B. Dyk, H.F. Faterson, D.R. Goodenough et S.A. Karp, **Psychological Differentiation**, New York, Wiley, 1962.

Witkin, H.A., H.F. Faterson, D.R. Goodenough et J. Birnbaum, "Cognitive Patterning in Mildly Retarded Boys", dans **Child Development**, 37, 301-316, 1966.

BIBLIOGRAPHIE

Witkin, H.A., D.R. Gooenough et S.A. Karp, "Stability of Cognitive Style from Childhood to Young Adulthood", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 7, 291-300, 1967.

Witkin, H.A., D.R. Goodenough et P.K. Ottman, "Psychological Differentiation : Current Status", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 37, 1127-1145, 1979.

Witty, P.A., éd., "The Educationally Retarded and Disadvantaged", dans **Sixty-Sixty Yearbook of the National Society for the Study of Education**, Chicago, University of Chicago Press, 1967.

Wohlford, T., J.W. Santrock, S.E. Berger et D. Leberman, "Older Brothers' Influence on Sex-Typed, Aggressive, and Dependent Behavior in Father-Absent Children", dans **Developmental Psychology**, 4, 124-134, 1971.

Wolfe, R., "The Role of Conceptual Systems in Cognitive Functioning at Varying Levels of Age and Intelligence", dans **Journal of Personality**, 31, 108-123, 1963.

Woronoff, Israel, "An Investigation of the Relationship of Some Pre-Adolescent Developmental Factors to Adolescent Social Adjustment", dans **Journal of Educational Research**, 56, 164- 66, 1962.

Wozniak, R., "Verbal Regulation of Motor Behavior : Soviet Research and Non-Soviet Replications", dans **Human Development**, 15, 13-57, 1972.

Wylie, R.C., "Children's Estimates of Their Schoolwork Ability as a Function of Sex, Race, and Socioeconomic Level", dans **Journal of Personality**, 31, 204-224, 1963.

Yamamoto, K. et O.L. Davis, Jr., "Test Instructions, Test Anxiety, and Dependence proneness in Relation to Children's Performance on a Test of Intelligence", dans **Psychology in the Schools**, 3, 167-170, 1966.

Yande, R. et J. Kagan, "The Effect of Teacher Tempo on the Child", dans **Child Development**, 39, 27-34, 1968.

Yankelovich, D., **Generations Apart**, New York, CBS News, 1969.

Young, H.B., "Environmental Influences Upon Time of Arrival at Puberty", dans **Rhode Island Medical Journal**, 55, 265-274, 1972.

BIBLIOGRAPHIE

Young, P.T., "Laughing and Weeping, Cheerfulness and Depression : A Study of Moods Among College Students", dans **Journal of Social Psychology**, 8, 311-384, 1937.

Yudin, L.W., "Formal Thought in Adolescence as a Function of Intelligence", dans **Child Development**, 37, 697-708, 1966.

Yudin, L.W. et S.L. Kates, "Concept Attainment and Adolescent Development", dans **Journal of Educational Psychology**, 54, 177-182, 1963.

Zaccaria, Joseph S., "Developmental Tasks : Implications for the Goals of Guidance", dans **Personnel and Guidance Journal**, 44, 372-375, 1965.

Zapletal, A., E.K. Motoyama, K.D. Van de Woestijne, V.R. Hunt et A. Bouhuys, "Maximum Expiratory Flow-Volume Curves and Airway Conductance in Children and Adolescents", dans **Journal of Applied Physiology**, 26, 308-316, 1969.

Zeller, W., Ueber de Entwicklungstypus, **Psychologische Rundschau**, 1951.

Zeligs, R., "Children's Favorable Attitudes Toward Home and School", dans **Journal of Educational Research**, 60, spetembre 1966.

Zigler, E.A., "A measure in Search of a Theory", dans **Contemporary Psychology**, 8, 133-135, 1963.

Zirkel, P.A. et E.G. Moses, "Self-Concept and Ethnic Group Membership Among Public School Students", dans **American Educational Research Journal**, 2, 253-265, 1971.

Zubek, J.P. et P.A. Selberg, **Human Development** New York, McGraw-Hill Book Co., 1954.

The American Almanac for 1971 (Un résumé de données statistiques sur les États-Unis, 91e éd.), New York, Grosset and Dunlap, 1971.

The American Almanac for 1972, (Un résumé de données statistiques sur les États-Unis, 92e éd.), New York, Grosset and Dunlap, 1973.

Children and Parents : Together in the World, Rapport du Forum 15, 1970.

BIBLIOGRAPHIE

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, **La famille et la socialisation de l'enfant, Ottawa, CRSHC, 1982.**

Executive Office of the President : Office of Management and Budget, Social Indicators, 1973, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1973.

Group for the Advancement of Psychiatry, **Normal Adolescence : its Dynamics and Impact,** New York, C. Scribners and Sons, 1968.

National Advisory Commission of Civil Disorders, Rapport de la National Advisory Commission on Civil Disorders, New York, Bantam, 1969.

National Society for the Study of Education, 43rd Yearbook, **Adolescence,** Chicago, University of Chicago Press, 1944.

U.S. Bureau of the Census, **Statistical Abstract of the United States,** 94e éd., Washington, D.C., 1973.